



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Pedagogika na pograniczu światów : eseje z cyklu "Medium Mundi"

Author: Krzysztof Maliszewski

Citation style: Maliszewski Krzysztof. (2015). Pedagogika na pograniczu światów : eseje z cyklu "Medium Mundi". Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Krzysztof Maliszewski



Pedagogika na pograniczu światów

Eseje z cyklu „Medium Mundi”



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego
KATOWICE 2015

Oto cała humanistyka – jako autorefleksja kultury z aksjologicznymi intencjami – ma perswazyjny, inicjacyjny, kształcący potencjał. Zależy mi na tym, by zerwać ze zredukowanym – a usilnie podtrzymywanym przez specjalizacyjne (rynkowe) podejście do studiów – obrazem pedagogiki jako nie-refleksyjnego metodycznego getta. Myślenie o wychowaniu z szansą na mądrość nie może już poruszać się w rygorystycznie strzeżonych akademickich poletkach i pod dyktando tzw. zapotrzebowania społecznego, bez życionośnego pogranicza z filozofią, teologią, literaturą, ze sztukami plastycznymi i z całym spektrum rozmaitych humanistycznych dyscyplin. [...] W tych esejach nie chodzi o specjalistyczne dążenie do *domknięcia* kręgu wiedzy o edukacji, ale przeciwnie – o jego otwarcie, o naukę uprawianą w formule *zmqconych gatunków*, o pedagogikę nie jako ekspercką domenę, lecz jako *miejsce* intelektualistów, w znaczeniu opisanym przez Michała Pawła Markowskiego: „Głównym zadaniem i pragnieniem intelektualisty jest więc rozregulowanie ostatecznego słownika własnej dyscypliny [...]”.

Z Wprowadzenia

Pedagogika na pograniczu światów
Eseje z cyklu „Medium Mundi”



NR 3312

Krzysztof Maliszewski

Pedagogika na pograniczu światów
Eseje z cyklu „Medium Mundi”

Z posłowiem
Tadeusza Sławka

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2015

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzent
Dariusz Kubinowski

*Do domu czy nieba — już nie wiem,
lecz tylko od siebie do siebie
Kasi, z miłością*

Podziękowania

Składałam najpierw podziękowania Jackowi Kurkowi, bez którego pomysłów, sieci kontaktów, talentów organizacyjnych i wytrwałej ciężkiej pracy projekt Medium Mundi nie byłby możliwy. Wszystko to mam we wdzięcznej pamięci.

Chciałbym też gorąco podziękować Profesorom: Agnieszce Stopińskiej-Pająk, ks. Marianowi Nowakowi, Bogusławowi Śliwerskiemu i Lechowi Witkowskiemu, którzy zapoznawszy się z serią wydawniczą „Medium Mundi” w ramach mojego przewodu habilitacyjnego, ocenili ją bardzo wysoko, zarówno w całości, jak i mając na uwadze moje pedagogiczne teksty, czym sprawili mi niemałą radość oraz dodali sił do pracy. Lech Witkowski wręcz zobowiązał mnie do wydania osobno tych esejów, aby uczynić je bardziej dostępnymi, co niniejszym czynię.

Specjalne podziękowanie składałam również Profesorowi Tadeuszowi Sławkowi, który pisząc posłowie, zechciał być obecny na kartach tej książki i współmyśleć z jej autorem.

Wprowadzenie

Medium Mundi to nazwa cyklu interdyscyplinarnych spotkań naukowych i serii wydawniczej. Wszystko zaczęło się w 2004 roku, kiedy Jacek Kurek, historyk i kulturoznawca z Uniwersytetu Śląskiego (a przy tym mój nauczyciel z czasów licealnych), zaprosił mnie do współpracy¹. Wcześniej wielokroć rozmawialiśmy o kondycji uniwersytetu i stylu uprawiania humanistyki, utwierdzając się w przekonaniu, że warto szukać takich wariantów działalności naukowej, które wychodzą ze sztywnych akademickich kolein i przekraczają granice enklaw środowiskowych — a to przez interdyscyplinarność, a to przez łączenie naukowej analityczności z przenikliwością sztuki, a to wreszcie przez wysokiej próby popularyzację wiedzy, dającą szansę na refleksję szerszemu gronu odbiorców. Towarzyszyło nam również przeświadczenie, że troska o lokalną tożsamość nie musi polegać na tematycznym i mentalnym zawężeniu zainteresowań do spraw partykularnych, swojskich, wyznaczonych doraźną sytuacją, ale że warto poszukiwać języka i optyki akcentujących uniwersalizm życia *usytuowanego* jako życia pełnego, w którym zapisywane są najbardziej dramatyczne

¹ Wcześniej, od połowy lat 90. XX wieku Jacek Kurek organizował we współpracy z Miejskim Domem Kultury „Batory” w Chorzowie sesje naukowe o regionalnej tematyce. Ich owocem były redagowane przez niego publikacje: *Z dziejów tradycji, historii i kultury Wielkich Hajduk*. Chorzów Batory 1996; *Chorzów w kulturze Śląska*. Chorzów Batory 1997; *Z dziejów oświaty w Chorzowie*. Chorzów Batory 1998; *Nasz lokalny świat*. Chorzów Batory 1999; *Bożogrobcy. Jeruzolima — Miechów — Chorzów*. Chorzów Batory 2000; *Kultura i obyczajowość mieszkańców Chorzowa w XIX i XX wieku*. Chorzów Batory 2001; *Sto lat kościoła Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny w Chorzowie Batorym*. Chorzów Batory 2002; *U przemysłowych źródeł kultury. Z dziejów Chorzowa i Śląska w XIX i XX wieku*. Chorzów Batory 2003.

i najpiękniejsze karty, i które dzieje się naprawdę, w całej rozpiętości skali. Wyartykułowała podobny zamysł znakomicie Aleksandra Kunce, pisząc o lokalności jako „byciu na szczytach doświadczenia”, na „otwartym morzu”. „Dynamiczna lokalność [...] nie zastyga w szczęściu małej wspólnoty, ale rodzi wielkie pytania: pytania egzystencjalne i pytania wspólnotowe. Lokalność jest też w stanie wyprowadzić nas poza wielkie pytania, w stronę pytań prostych i codziennych”². O taką dialektykę tego, co bliskie, i tego, co dalekie, właśnie nam chodziło.

Przez chwilę myśleliśmy o czasopiśmie (interdyscyplinarnym kwartalniku naukowo-kulturalnym), ale kiedy zamysł okazał się z powodów finansowych niewykonalny, postanowiliśmy skorzystać z gościnności Miejskiego Domu Kultury „Batory” w Chorzowie i rozpocząć cykl naukowo-artystycznych spotkań oraz serię publikacji pod szyldem „Medium Mundi”. Nazwę zaczerpnęliśmy, oczywiście, z twórczości wybitnego rumuńskiego religioznawcy Mircei Eliadego, który w imponującym dziele, rozpisanym na niezliczone książki, odpominał archaiczny, sakralny wymiar życia jako nieredukowalny i istotny także dla ludzi współczesnych, i o którym Ewa Bienkowska pisała: „Dzisiaj refleksja o człowieku i o kulturze jest nie do wyobrażenia bez jego udziału”³.

Eliade objaśniał strukturę archaicznej wyobraźni, w której oswojone, zamieszkałe miejsce, czyli każdy ludzki mikrokosmos, ma Środek — przestrzeń centralną, świętą, szczególną, łączącą różne wymiary rzeczywistości, brzemienne w znaczenia. To tutaj następuje spotkanie światów (Nieba, Ziemi, Piekła), zetknięcie się odmiennych rejestrów doświadczenia. W rozmaitych tradycjach religijnych Środek Świata (*Medium Mundi*) symbolizowany jest różnie — przez: górę, drzewo, słup, świątynię, pałac albo po prostu dom. W praktyce takich osi świata może być nieskończenie wiele. Eliade tłumaczył: „Ponieważ chodzi o przestrzeń świętą, objawioną poprzez hie-

² A. KUNCE: *Dom — na szczytach lokalności*. W: T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KADŁUBEK: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013, s. 71.

³ E. BIENKOWSKA: *Spór o dziedzictwo europejskie. Między świętym i świeckim*. Warszawa 1999, s. 240.

rofanie lub stworzoną za pośrednictwem rytuału, a nie o przestrzeń świecką, jednolitą i geometryczną, wielość »Środków Ziemi« w obrębie danego obszaru zamieszkania nie stanowi żadnej przeszkody. Stoimy wobec geografii sakralnej i mitologicznej, jedynie naprawdę rzeczywistej, a nie geografii świeckiej, »obiektywnej«, w pewnym sensie abstrakcyjnej i mało istotnej, będącej teoretyczną kombinacją jakiejś przestrzeni i jakiegoś świata, w którym się nie mieszka, więcej nawet — którego się nie zna⁴. Widzimy rzeczywistość odśrodkowo. Mój dom — niezależnie od tego, czy chodzi o ojczyznę, region, miasto, wieś, dzielnicę, mieszkanie, czy o jakąś przestrzeń kultury — to *Medium Mundi*: miejsce egzystencjalnego zanurzenia i unikalnej styczności ze światem — osobisty punkt wyjścia wszelkiej aktywności: miłości, pracy, podróży, kształcenia. Obszar, który człowiek zasiedlił i w ten sposób przemienił z chaosu w kosmos, staje się dla niego Środkiem Świata (osią, pępkiem), jako że właśnie stąd naprawdę wydarza się jego *bycie*.

Kulturowy kapitał symbolu Środka — odsyłający, po pierwsze, do idei *przenikania się* różnych światów, po drugie, do absolutnej *powagi* i *pełni* aktu zamieszkiwania — nadawał się znakomicie na nazwę zaplanowanego przez nas projektu refleksji pogranicznej oraz lokalnie uniwersalnej w trybie humanistyki szerokiego oddechu. Wybieramy zatem co roku jakąś — w naszym przeświadczeniu — istotną kategorię doświadczenia i poddajemy ją — z udziałem zaproszonych badaczy⁵ — wielostronnemu oglądowi, najpierw na spotkaniu naukowym, a później w poszerzonej i oddzielnie skomponowanej wer-

⁴ M. ELIADE: *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*. Przeł. M. i P. RODAKOWIE. Warszawa 1998, s. 45.

⁵ Nasze zaproszenie przyjęli dotychczas — czasem jednorazowo, a czasem wielokrotnie, wpisując się na stałe w charakter projektu — reprezentanci wielu dziedzin nauki, w tym uznani badacze, jak: Tadeusz Sławek, Aleksander Nawarecki, Krzysztof Czyżewski, Zbigniew Kadłubek, Aleksandra Kunce, Krzysztof Wieczorek, Józef Olejniczak, Krystyna Wojtynek-Musik, Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Marek S. Szczepański, Irma Kozina, Jan Drabina, Marek Toporowski, Jerzy Szymik, Jan Kielbasa, Tomasz Pawelec, Wojciech Bonowicz, Tadeusz Isakowicz-Zaleski, Magdalena Margańska, Henryk Mercik, Krystyna Koziół i inni.

sji w pracy zbiorowej. W ten sposób powstało już dziesięć książek⁶. Pedagogika stanowi w nich istotną perspektywę.

Symbolizm *Medium Mundi* ma jeszcze jedną konotację — wysiłek przemiany. Eliade tłumaczył, że droga wiodąca do Środka jest *trudna*, wymaga — w obrębie archaicznych rytuałów — okrażania świątyni, długiej pielgrzymki, heroicznej wyprawy po „złote runo”, błędzenia w labiryncie *etc.*⁷. Innymi słowy, wędrówka do centrum własnego świata czy po prostu do siebie samego ma charakter inicjacyjny. Próby, przeszkody, meandry związane ze Środkiem — który z jednej strony wydaje się sakralnie niedosiężny, z drugiej zaś leży w zasięgu ręki: w sytuacjach codziennych, w każdym *wyjściu i powrocie*⁸ — to w gruncie rzeczy wychowawcze przejście na wyższy poziom wtajemniczenia i dojrzałości. W *domu* — pisze Tadeusz Sławek — człowiek jest w głęboki sposób „poruszony”, a tym samym „wysadzony z bezpiecznego dotychczas miejsca, wprawiony w ruch i wyprawiony w drogę”⁹.

Okazuje się więc, że idea *Medium Mundi* jest pedagogiczna z natury — przywołuje nieuchronnie scenariusze przemiany osobowości. Oto cała humanistyka — jako autorefleksja kultury z aksjologicznymi intencjami — ma perswazyjny, inicjacyjny, kształcący potencjał. Zależy mi na tym, by zerwać ze zredukowanym — a usilnie podtrzymywanym przez specjalizacyjne (rynkowe) podejście do studiów — obrazem pedagogiki jako nerefleksyjnego metodycznego

⁶ *Śląsk — miejsce spotkania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005; *Śląsk — kamień drogocenny*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2006; *Z tęsknoty za mistrzem*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2007; *Miasto i czas*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2008; *W przestrzeni dotyku*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2009; *Widma pamięci*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2010; *Zwierzęta i ludzie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2011; *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012; *Utrata. Wobec braku i ubywania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2013; *Muzyka i wartości*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2014. W przygotowaniu znajduje się tom: *Przyjaźń*.

⁷ Por. M. ELIADE: *Mit wiecznego powrotu*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1998, s. 28.

⁸ Por. M. ELIADE: *Obrazy i symbole...*, s. 62.

⁹ T. SŁAWEK: *Gdzie?* W: T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KADŁUBEK: *Oikologia...*, s. 25.

getta. Myślenie o wychowaniu z szansą na mądrość nie może już poruszać się w rygorystycznie strzeżonych akademickich poletkach i pod dyktando tzw. zapotrzebowania społecznego, bez życionośnego pogranicza z filozofią, teologią, literaturą, ze sztukami plastycznymi i z całym spektrum rozmaitych humanistycznych dyscyplin. Bogusław Śliwerski pisał, że pedagogika przeszła głęboką transformację, eksponując dziś najciekawsze dokonania współczesnej humanistyki, integrując wiedzę innych nauk i wspomagając młodych ludzi w poszukiwaniu odpowiedzi na podstawowe pytania o sens życia, możliwości rozwoju i funkcjonowanie w skomplikowanym świecie¹⁰. To zdecydowanie zbyt optymistyczny obraz, zważywszy na społeczne realia, ale można go potraktować jako deskrypcję najlepszych wariantów pedagogiki i jej normatywny horyzont. Lech Witkowski projektował znaczenie nauki o wychowaniu również z rozmachem: „[...] jest ona nie tylko jedną z wielu dyscyplin humanistycznych, ale na dodatek jest wręcz **ośrodkową dyscypliną meta-humanistyczną**. Znaczy to, że jej kardynalną, centralną i wyjątkową powinnością jest dokonywanie refleksji teoretycznej także w zakresie sposobu pojmowania i praktycznego wdrażania wizji humanistyczności (humanizmu) własnego posłania i skutków szczytności własnych intencji”¹¹. Tomasz Szkudlarek odnotował z kolei zbliżenie pedagogiki i nowoczesnej krytycznej humanistyki poprzez problematykę konstrukcji podmiotowości: „W zasadzie jesteśmy świadkami przemieszczenia problematyki pedagogicznej, a przynajmniej pedagogom znanej jako pedagogiczna, z peryferii do centrum debaty humanistycznej”¹².

Chodzi zatem o to, aby pedagogika uprawiana była w poprzek podziałów dyscyplinarnych, w żywym dialogu z innymi gałęziami

¹⁰ Por. B. ŚLIWERSKI: *Wprowadzenie*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 1. Gdańsk 2006, s. VII.

¹¹ L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007, s. 235 [podkr. — L.W.; w całej książce zaś podkreślenia — jeśli nie zaznaczono tego osobno, jak w tym przypadku — pochodzą ode mnie].

¹² T. SZKUDLAREK: *Wstęp*. W: M. CACKOWSKA i in.: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk 2012.

wiedzy oraz z *meta-czułością* wobec *horyzontu wyobraźni* wpisanego w pole własne i innych dziedzin.

Przekonanie moje, jakie znalazło wyraz w tej książce (zdaję sobie sprawę, że ułomny, tylko na miarę możliwości autora), jest następujące: pedagogika jest nowoczesną humanistyką. A ta reprezentuje przede wszystkim władzę pamięci i jej produktywność zależy od ciągłości tradycji, czyli od dostępu do bezmiernego i uśpionego rezerwuaru interpretacyjnych założeń¹³. Stąd do rangi podstawowych zasad metodologicznych urastają: różnorodność perspektyw i źródeł oraz przenikalność naukowych granic. Destabilizowanie linii demarkacyjnych przez podejście interdyscyplinarne (ogląd zjawiska z wielu odrębnych punktów widzenia) oraz — nawet istotniejsze — transdyscyplinarne (w poprzek różnych dyscyplin, z przemieszczaniem kontekstów i wyłuskiwaniem intencji znaczeniowych) to nie „nowinka” metodologiczna, ale uznany sposób funkcjonowania w nauce, warunkujący złożoność i przenikliwość wglądu. Znały antropolog Clifford Geertz opisał nowoczesną formułę myśli społecznej, dla której charakterystyczne stało się *zmącenie gatunków*: „[...] dzisiejsze pogmatwanie form sięgnęło punktu, w którym trudne stało się nie tylko zidentyfikowanie autora (kim jest Foucault — historykiem, filozofem, politologiem? Kim Thomas Kuhn — historykiem, filozofem, socjologiem wiedzy?), lecz także zaklasyfikowanie dzieła (czy jest *Po wieży Babel* George’a Steinera — rozprawą językoznawczą, pracą krytycznoliteracką, studium z historii kultury? [...]). A więc nie są to li tylko fanaberie czy okazjonalne ciekawostki ani też oczywistość, że to, co nowe, jest z definicji trudne do zaklasyfikowania. Jest to zjawisko wystarczająco powszechne i wyraziste, by powiedzieć, że to, czego jesteśmy świadkami, nie jest zwykłą zmianą mapy kulturowej, przesunięciem paru spornych granic [...]. Coś się zmieniło w samym sposobie naszego myślenia o myśleniu”¹⁴. Rzeczywiście, najbardziej inspirująca część badań

¹³ Por. H.-G. GADAMER: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2004, s. 27–78; A. PRZYŁĘBSKI: *Hermeneutyczny zwrot filozofii*. Poznań 2005, s. 169.

¹⁴ C. GEERTZ: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków 2005, s. 30.

współczesnych — chociaż nie najwygodniejsza w konwencjonalnym podziale pracy — to ta, która ma charakter pograniczny: porusza się na styku obszarów badawczych, zapuszcza w obce terytoria i dokonuje owocnych przejęć, czerpie z translokacji pojęć między kontekstami, wchodzi w dialog z cudzym punktem widzenia, nasycą się cytataми (obcą mową), poszukuje nowego słownika, którym by się dało złożone, a nieraz niewspółmierne i paradoksalne doświadczenie wyrazić. Tak, na przykład, widzi własną dziedzinę Dariusz Czaja: „Antropologia, o jakiej mowa [...], nie trzyma się sztywnych branżowych przyzwyczajęń oraz powinności wyznaczonych akademickimi nawykami. Wykracza poza wąskie specjalistyczne standardy, przekracza granice, wchodzi na tereny zastrzeżone dla innych dyscyplin”¹⁵. O taki również styl uprawiania badań upominała się kiedyś Maria Janion: „Gani się często prace krytycznoliterackie za nadmiar specjalistycznej terminologii, za ciągłe powoływanie się na Levi-Straussa, Eliadego, Fromma. Traktuje się tę terminologię i te nazwiska jako plagę i dopust Boży. Jako mur hermetyczny, obwarowujący »zamkniętą« przed laikiem dziedzinę nauki, gdy tymczasem one właśnie mają otworzyć — lepiej lub gorzej, to już zależy od indywidualnych możliwości piszącego — wiedzę o literaturze ku osiągnięciom innych nauk: psychologii, filozofii, antropologii, gdy mają one być nie murem dzielącym, lecz pomostem ku jedności wiedzy o człowieku, sposobem porozumienia, trudnym, bo początkowym tworzeniem wspólnego, nowego języka humanistyki”¹⁶. Tego, że nie dotyczy to jedynie antropologii czy literaturoznawstwa, dodawać chyba nie trzeba.

Chodzi mi o taką pedagogikę, która nie będzie jednym z wielu odrębnych i zamkniętych akademickich dyskursów, lecz będzie integralną humanistyką, świadomą odpowiedzialności za wpływ na indywidualną i zbiorową tożsamość. Z taką myślą pisałem zamieszczone w tej książce eseje, starając się zaznaczyć — przeszukując zasoby pamięci kultury, wydobywając *ciemne iskry* sensu, nasycając narrację *obcą mową* (cytatami) — zdolność pedagogiki do funkcjo-

¹⁵ D. CZAJA: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków 2013, s. 7.

¹⁶ M. JANION: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982, s. 106–107.

nowania na dyscyplinarnym pograniczu i poszukiwania przez nią istotnej wiedzy o całym *kształtującym się* człowieku. Pedagogika, która nie jest wąsko skrojonym poletkiem, ale perspektywą myślową, to **pedagogika na pograniczu światów** — różnych: dziedzinowych i teoretycznych (transdyscyplinarność), semantycznych (poszukiwanie języka na granicy znaczeń), kulturowych (inspiracje czerpane z rozmaitych zasobów symbolicznych). Logika *przejścia* — z jednej rzeczywistości do drugiej i między biegunami napięć — uruchamia zaawansowaną refleksję pedagogiczną. Zbyt często przebywamy w domenach lekturowych — a tym samym wyobrażeniowych, językowych, czasowych *etc.* — specjalizacyjnie zredukowanych, jednostajnych, zasłaniających inne światy i inne wymiary egzystencji.

Teksty zostały ułożone w takiej kolejności, w jakiej ukazywały się w serii wydawniczej „Medium Mundi”. Mając na uwadze, że niniejszy tom stanowi także świadectwo pewnego konkretnego wydarczenia (chorzowskiego projektu), nie dokonywałem w treści — poza niedużymi korektami redakcyjnymi — zmian czy dopisków. Jest naturalne, że po kilku latach pewne rzeczy sformułowałbym trochę inaczej i ślady nowych lektur mogłyby się tu i ówdzie odcisnąć, ale niech zostanie, jak jest, gwoli prawdy o rozwoju myśli. Od tej zasady są jednak dwa wyjątki:

1. W poszerzonym kształcie ukazuje się tekst *Pedagogiczny efekt pogranicza*, który pierwotnie został opublikowany w wersji skróconej. W dodatku, kilka lat później poznałem fortunnie Krzysztofa Czyżewskiego i moje myślenie o pograniczu zyskało dodatkowy — a niezwykle dla mnie ważny — punkt orientacyjny, którego nie wolno pominąć z perspektywy interesu poznawczego pedagogiki. W poszerzonej wersji ukazuje się też esej *Mistrz i nadzieja*, jako że od chwili jego publikacji wiele się zdarzyło w humanistyce za sprawą niezwykle rozległych i przełomowych badań Lecha Witkowskiego, czego nie zasygnalizować przynajmniej również nie sposób.
2. Dwa teksty natomiast, umieszczone na początku i na końcu tomu, powstały specjalnie na potrzeby tej książki i wcześniej nigdzie nie były ogłaszane. W pierwszym wyłuszczam nieco obszerniej niż tylko przez odniesienie do symbolizmu Środka, dlaczego uwa-

zam twórczość Mircei Eliadego za istotną dla optyki edukacyjnej. W ostatnim zaś — w charakterze podsumowania — szukam w spotkaniu z tekstami Krzysztofa Czyżewskiego nowego języka refleksji o wychowaniu.

W tych esejach nie chodzi o specjalistyczne dążenie do *domknięcia* kręgu wiedzy o edukacji, ale przeciwnie — o jego otwarcie, o naukę uprawianą w formule *zmaconych gatunków*, o pedagogikę nie jako ekspercką domenę, lecz jako *miejsce* intelektualistów, w znaczeniu opisanym przez Michała Pawła Markowskiego: „Głównym zadaniem i pragnieniem intelektualisty jest więc rozregulowanie ostatecznego słownika własnej dyscypliny [...]”¹⁷. Jest to zatem próba pedagogiki — powtórzmy — na pograniczu dyscyplinarnych, leksykalnych, aksjonośnych światów.

¹⁷ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 27.

Inicjacyjna struktura wychowania (inspiracje Eliadowskie)

1. Zasadzić się na czas

Mircea Eliade należał do plemienia tytanów pracy, którzy, ogarnawszy szeroko horyzont, rzucają się na problemy podstawowe — newralgiczne dla naszej samoświadomości. Mierzył się tedy z *sacrum* i z kondycją człowieka współczesnego, próbując odbudować pamięć mityczną i język symboliczny Zachodu, a tym samym w gruncie rzeczy *zasadzał się* na czas. Leszek Kołakowski, objaśniając, że rumuński religioznawca tłumaczył zjawiska religijne jako fenomen nierozkładalny, ujął rzecz nader celnie: „Symbol religijny, który — wedle Eliadego — nie powstaje z żadnych uogólnień doświadczenia, ale sam dopiero nadaje konkretom sens, otóż symbol ów nie jest żadnym kodem, służącym do przekazywania myśli lub wartości związanych z empiryczną ludzką egzystencją. Należy on, przeciwnie, do protoplazmatycznej warstwy życia duchowego i w rozmaitych ubiorach mitologicznych — przez wszelkie historyczne okoliczności zmienianych i określanych — podtrzymuje niezmiennie fundamentalne pragnienie człowieka: znieruchomienia czasu. [...] Mit jest zawsze wyzwaniem rzuconym przemijaniu, jest zatrzymaniem upływu czasu, jest owym osobliwym »dzianiem się«, które zawiesza realne następstwo chwil i daje się odtworzyć w wersji zawsze tak samo oryginalnej”¹.

Sam Eliade swoje podejście do zjawisk sakralnych *jako sakralnych*, a nie tylko psychologicznych, socjologicznych, kulturowych *etc.*,

¹ L. KOŁAKOWSKI: *Mircea Eliade — religia jako paraliż czasu*. W: IDEM: *Pochwała niekonsekwencji*. Pisma rozproszone sprzed roku 1968. T. 3. Londyn 2002, s. 39.

przedstawiał tak: „Wszystkie hierofanie, od najbardziej elementarnych (na przykład manifestacja sacrum w danym drzewie czy kamieniu) po najbardziej złożone (»wizja« nowej »formy boskiej« doświadczana przez proroka czy założyciela religii), występują w konkretnie historycznym i są jakoś uwarunkowane przez historię. Jednakże w najskromniejszej hierofanii ukazuje się »wieczne rozpoczynanie od nowa«, wieczny powrót do chwili beczasowej, pragnienie zniesienia historii, wymazania przeszłości, ponownego stworzenia świata”². Obszar mitu to obszar walki z czasem nieodwracalnym, straconym, który zabija i niweczy wszelkie nasze wysiłki, ich efekty w proch rozsypując. W symbolach i rytuałach dochodzi do głosu ahistoryczna część człowieczeństwa nosząca ślad życia „rajskiego”: pełnego, bogatego, szczęśliwego; ale też przywołane zostają scenariusze wszystkich zmagañ, ciosów, klęsk i zwycięstw, w jakie los ludzki obfituje. W tym sensie — wbrew potocznym skojarzeniom — mit nie jest ani fikcyjną opowieścią literacką, ani zbiorową iluzją czy kłamliwym uproszczeniem, ale stanowi obrazowo-narracyjny transmitter *wzorcowych* czynów i *znaczeń* sytuacji egzystencjalnych. „Mit przekazuje prawdziwą historię, historię *conditio humana*; w miarę można więc znaleźć zasady i przykłady każdego zachowania”³. Nie chodzi zatem o prawdę jako zgodność z rzeczywistością czasu, miejsca, postaci i wydarzeń, ale o archetypiczną realność tego, co dzieje się zawsze — co się przydarza ludziom różnych czasów i kultur jako podobnie wydanym na pastwę podmuchów życia.

Eliade od lat czterdziestych XX wieku próbował pogodzić archaiczną metafizykę kultur tradycyjnych ze współczesną humanistyką⁴. Zaraz po II wojnie światowej pisał: „Od dawna przekonani jesteśmy, że filozofia zachodnia naraża się, jeśli można tak rzec, na »sprowincjalizowanie«: przede wszystkim wskutek zazdrośnego ograniczania

² M. ELIADE: *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 2011, s. 23.

³ M. ELIADE: *Sacrum i profanum. O istocie religijności*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 1999, s. 84.

⁴ Por. F. ȚURCANU: *Mircea Eliade. Więzień historii*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2008, s. 342; A. LAIGNEL-LAVASTINE: *Cioran, Eliade, Ionesco: o zapominaniu faszyzmu*. Przeł. I. KANIA. Kraków 2010, s. 254.

się do własnej tradycji i ignorowania na przykład problemów i rozwiązań myśli wschodniej; następnie przez uparte uznawanie jedynie »sytuacji« człowieka z cywilizacji historycznych, przy lekceważeniu egzystencji człowieka »prymitywnego«, obywatela społeczeństw tradycyjnych. Uważamy, że antropologia filozoficzna mogłaby się czegoś nauczyć z waloryzacji, jaką człowiek przedsokratejski (innymi słowy człowiek tradycyjny) nadał swej sytuacji we Wszechświecie⁵. Biograf rumuńskiego uczonego Florin Țurcanu zauważył, że była w tym *arche*-centrycznym dążeniu także reakcja na okropności wojenne, w których *historyczność* nie dawała się już odróżnić od *terroru*. Separacja dziejów od *sacrum*, a tym samym mityczna regeneracja czasu, stawała się lekarstwem na horror historii i opanowaną przez przemoc aktualność⁶.

Eliade był krytykowany za ahistoryczne podejście — na przykład za to, że akcentując jedność i nieredukowalność zjawisk religijnych, nie wyjaśniał w żaden sposób ich historycznej zmienności i różnorodności. Nie jest moim zamiarem (ani nie leży w moich kompetencjach) obrona czy krytyka jego religioznawczych koncepcji. Chciałbym tylko zdać relację z inspiracji, jakie lekturze jego prac zawdzięczaam i jakie uważam za istotne dla interesu poznawczego pedagogiki. W moim przekonaniu, rumuński humanista uczuła nas na kwestie w kształceniu zasadnicze i dzięki impulsom z jego twórczości możemy zbudować pewne ramy interpretacyjne w refleksji o wychowaniu.

Po pierwsze, chodzi o wyzwanie rzucone *czasowi historycznemu*. Jest niezwykle istotne, aby pedagogiczna optyka zdolna była do transcendowania momentu dziejowego, a tym samym do krytycznego dystansu wobec doraźności, płytkich skojarzeń z *duchem czasów*, arogancji modernizatorów z jednej strony i pysznej naiwności tradycjonalistów — z drugiej. Aktualność (historia) niemal zawsze jest hegemoniczna, a bywa również terrorystyczna, i poza uruchamianymi w kształceniu zasobami ducha nie mamy przed nią obrony.

⁵ M. ELIADE: *Mit wiecznego powrotu*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1998, s. 8.

⁶ Por. F. ȚURCANU: *Mircea Eliade...*, s. 346, 384.

Po drugie, inspirujące jest tropienie *szyfru* — tego, co prześwieca przez zwykłe socjalizacyjne i emancypacyjne zabiegi, nadając im sens, a czego zapomnienie (jak w przypadku percepcji mitycznej w rytuałach społeczeństw nowoczesnych) zniekształca owe zabiegi i tym samym wynaturza edukacyjne praktyki, czyniąc z nich wydmuszki albo — co gorsza — *zombie-formy*, udające wychowanie operacje demoralizujące i dekształtujące (*miseducation*). O jakości kształcenia decyduje między innymi dyspozycja do czerpania ze *źródeł* (nawet archaicznych), a więc z zasobów niewspółobecných, przysypanych przez piasek aktualnych konwencji, a przez to — do odnawiania tego, co w wychowaniu naprawdę *ważne i głębokie*.

Po trzecie, zawdzięczam Eliademu (a także Leszkowi Kołakowskiemu) wskazanie na sferę *mitu* jako na warstwę znaczenio- i wartościotwórczą, w której kształtowanie osobowości w głównej mierze się dokonuje. To jeden z najbardziej zapoznanych dziś w myśleniu pedagogicznym, a jednocześnie kluczowych obszarów. Inicjacyjna struktura wychowania, symboliczna wyobraźnia czy szamańska aura edukacji — aspekty, do których powrócę w dalszej partii tekstu — lokują się właśnie w tej sferze.

Po czwarte, istotny jest antyredukcyjny impuls Eliadego, widoczny w nieobcej mu perspektywie dialektycznej, a przede wszystkim w nastawieniu na swoistość zjawisk religijnych, bez sprowadzania ich li tylko do historycznie ujętych zjawisk psychospołecznych, nawet jeżeli rozmaite psychologiczne i socjologiczne mechanizmy wchodzą tu w grę. Za jedno z ważniejszych dziś zadań pedagogiki uważam odzyskanie przez nią własnego języka. Jest niezwykle istotne, byśmy dążyli do ujmowania zagadnień wychowawczych *jako wychowawczych* właśnie, a nie ekonomicznych czy biurokratycznych, nawet jeśli pewne aspekty gospodarcze bądź administracyjne domagają się uwzględnienia.

Po piąte wreszcie, na uwagę zasługuje ostrzeżenie przed *prowinjonalizmem* jako ograniczaniem się do jednego kręgu wpływów i obrazów, na co i nauka o wychowaniu zostanie narażona, jeśli nie będzie asymilowała pierwiastków z różnych rejonów kultury pochodzących.

Warto zatem z Mirceą Eliadem *zasadzić się* na swój czas i przemyśleć kilka spraw podstawowych. Trzeba jednak dodać, że nie jest to jednoznaczne i nieproblematyczne źródło inspiracji.

2. Gwardzista nieskruszony

Jeden z najwybitniejszych religioznawców na świecie, jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku honorowany wszędzie jako niekwestionowany intelektualny fundament i mistrz historiografii religii, dzisiaj — zwłaszcza w Rumunii, we Francji i w USA (krajach, z którymi los wiązał go najmocniej) — uchodzi za postać bardzo kontrowersyjną, która — w opinii krytyków — swoją międzynarodową pozycję zbudowała na kłamstwach odnośnie do własnej biografii oraz przemilczeniach w kwestii ideologicznych źródeł swoich koncepcji. Chodzi o jego nacjonalistyczne i antysemickie poglądy z lat trzydziestych oraz przynależność do Legionu Archanioła Michała, czyli tzw. Żelaznej Gwardii, faszystowskiej organizacji, która uwikłana była w morderstwa polityczne, tortury i rabunki mienia żydowskiego. Eliade nigdy się do tego nie przyznał i do końca mistyfikował „etap rumuński” życia, niezdolny do konfrontacji z widmami przeszłości.

W latach 1927–1928 Mircea Eliade zyskał status „szefa” młodego pokolenia filozofów, naukowców, dziennikarzy i artystów domagających się nowej kultury w geście buntu przeciw pozytywistycznej, materialistycznej i prozachodniej ideologii ojców. Zwrot ku religii i narodowym korzeniom, kult autentyczności i pędu życiowego miały odmienić zmęczoną, pustą, bezpłodną cywilizację nowoczesną. *Nota bene*, daje do myślenia efekt perwersji, z jakim mamy tu do czynienia. Krzysztof Czyżewski sformułował rzecz tak: „Jak to możliwe, że człowiek, dla którego wiara chrześcijańska stanowi najwyższe dobro, oddany poszukiwaniu wartości duchowych w tym świecie, wkracza na drogę drastycznego sprzeniewierzenia się tym wartościom, nie widząc tego? Gdzie przebiega ta niewidzialna granica,

za którą człowiek traci trzeźwy osąd rzeczywistości, gubi swoje ideały i pogrąża się w mroku fałszywych ideologii?”⁷. Daje tu o sobie znać antynomiczna struktura wartości, gdzie nazbyt konsekwentne zaangażowanie w jedno dobro, bez równoległej troski o przeciwstawne i konkurencyjne, ale dialektycznie powiązane inne dobra, prowadzi do katastrofy. Zaiste był to ruch staczania się, tuszujący tę tendencję we wrzawie ogólnej społecznej atmosfery nacjonalistycznego entuzjazmu i antysemickiej frustracji. Eliade jeszcze w 1933 roku podpisał apel intelektualistów przeciwko prześladowaniu Żydów w Niemczech. W latach 1933–1935 pisał jeszcze — choć pod pseudonimem — krytyczne teksty o ideologiach faszystowsko-hitlerowskiej i komunistycznej. Ale już pod koniec 1935 roku zaczął chwalić idee nacjonalistyczne, a w 1936 uznał antysemityzm za uzasadniony. W 1937 roku wstąpił do Żelaznej Gwardii, używając już wtedy retoryki głoszącej „zalenie przez Żydów” i bagatelizując znaczenie hitlerowskich obozów koncentracyjnych, a później, pod koniec wojny, boleśnie przeżywając klęski Rzeszy. Jego przyjaciel, żydowski pisarz Mihail Sebastian, z rosnącymi niedowierzaniem, rozczarowaniem i rezygnacją obserwował tę przemianę. Odnoto- wywał w *Dzienniku*... współpracę Eliadego z antysemicką prasą, apologię legionistów, namiętą obronę przemocy politycznej, antyżydowskie wypowiedzi. Na przykład, 2 marca 1937 roku Sebastian zapisał: „Długa dyskusja polityczna z Mirceą, u niego w domu. Nie sposób tego streścić. Był liryczny, niejasny, krzykliwy, strofujący... Wybieram z tego wszystkiego tylko jego oświadczenie, nareszcie szczere, że kocha Gwardię, pokłada w niej nadzieje i oczekuje jej zwycięstwa. [...] Jeśli chodzi o Gogu Rădulescu [...], studenta-liberała, którego bito mokrym powrozem w siedzibie gwardzistów, to dobrze mu tak. Tak właśnie należy postępować ze zdrajcami. On sam, Mircea Eliade, nie poprzestałby na tym, ale by mu i oczy wydrapał. Wszyscy, którzy nie są gwardzistami i uprawiają politykę inną niż gwardyjska, to zdrajcy narodu, zasługujący na taki los”⁸. Nienawistna pasja polityczna rumuńskiego uczonego rozwijała się

⁷ K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008, s. 322.

⁸ M. SEBASTIAN: *Dziennik 1935–1944*. Przeł. J. KOTLIŃSKI. Sejny 2006, s. 175–176.

w atmosferze rosnącej społecznej popularności skrajnej prawicy, a także dzięki silnemu oddziaływaniu Nae Ionescu, magnetycznego ideologa, charyzmatycznego przywódcy młodzieży studenckiej.

Kłopot zasadniczy nie polega jednak na nacjonalistycznym uwiedzeniu Eliadego w ciągu kilku lat *nosorożcowej* zarazy, ale na jego niezdolności do konfrontacji z tymi wydarzeniami oraz przepracowanego dystansu do swoich fatalnych wyborów, co rzuciło cień na ideowe podstawy również jego późniejszych osiągnięć. Po II wojnie światowej, gdy przeniósł się do Paryża, francuska tendencja odcinania się od przeszłości (wyciszania problemów związanych z latami rządu Vichy) i zamknięcie Rumunii za żelazną kurtyną ułatwiły mu mistyfikowanie młodości przez budowanie własnego wizerunku jako demokraty i stronnika aliantów. Kiedy w 1972 roku w Izraelu zostały opublikowane po raz pierwszy fragmenty dziennika Mihaila Sebastiana oraz pojawiło się kilka tekstów o losie rumuńskich Żydów, zawierających przy okazji oskarżenie Mircei Eliadego i Emila Ciorana o współtworzenie ruchu legionowego, Gershom Scholem, bardzo ceniący autora *Traktatu o historii religii* i zaprzyjaźniony z nim, poprosił o wyjaśnienie. Eliade odpisał, że to tylko „łata”, jaką się mu przyszywa z powodu bycia uczniem Nae Ionescu, i że nie pamięta, by napisał choćby jedną legionową stronicę. Alexandra Laignel-Lavastine komentuje to w ten sposób: „W obliczu tej tak kompletnej pogardy, z jaką Eliade traktuje tu Scholema, pełnego dobrej wiary i zmuszonego wierzyć mu na słowo [...], po prostu opadają ręce”⁹.

Jest jednak jeszcze coś w postawie rumuńskiego uczonego, co czyni dwuznaczną nie tylko biografię, ale także jego rehabilitację sfery *sacrum*. Dokonywane przez niego interpretacje wydarzeń historycznych, przenoszące ich sens w sferę mitu, budzą czasem grozę i niedowierzanie. Oto, wedle Eliadego, *osiągnięciem* Adolfa Hitlera było doprowadzenie do znanej z mitologii skandynawskiej walki bogów i potworów, ostatecznej katastrofy (*ragnarök*), po której nastanie szczęśliwa epoka, a atak na Hiroszimę to dowód na „prymat duchowości”, skoro inteligencja naukowa ostatecznie zmienia

⁹ A. LAIGNEL-LAVASTINE: *Cioran, Eliade, Ionesco...*, s. 154.

losy świata¹⁰. Widoczna w tego typu opiniach oraz w stosunku do własnej przeszłości niezdolność uruchomienia perspektywy etycznej i spojrzenia na historię oraz na mit z uwzględnieniem zwykłej ludzkiej wrażliwości sprawiły, że niektórzy krytycy zaczęli wywodzić fascynację Eliadego faszyzmem oraz jego koncepcję archaicznej struktury *sacrum* z jednego źródła — z apologii naturalnej płodności i siły. Na przykład, Alexandra Laignel-Lavastine — w moim przekonaniu niesprawiedliwie, ale nie bez przesłanek zupełnie — sprowadza twórczość Eliadego do mistyki ziemi i zmarłych. Pisze: „[...] Eliadowska figura *homo religiosus* jest w znacznej mierze transpozycją mistycznej, elitystycznej, brutalnej i otwarcie antysemickiej *Weltanschauung*, głoszonej przezeń w ciągu dwu pierwszych dekad jego kariery”¹¹.

Otóż, należy powiedzieć, że — w tym duchu powstał niniejszy tekst i z tego założenia wyrosła cała seria „Medium Mundi” — Eliade nie musi być czytany w taki sposób, a jego biografia nie może stać się przeszkodą czy alibi dla naszej zdolności/niezdolności czerpania z pokładów kulturowych, które udostępnił i opracował. Nie trzeba zgadzać się od razu z „całym” Eliadem ani dzielić rozmaitych jego przeświadczeń, żeby wykorzystywać nośność zaproponowanych przez niego kategorii czy przejąć się poszczególnymi wątkami z jego dzieł. Czytanie, komentowanie, cytowanie autora *Sacrum i profanum* nie oznacza ani faszystowskich sympatii, ani zwalniania kogokolwiek z odpowiedzialności, zwłaszcza że chodzi o niebłahą odpowiedzialność za systematyczną dyskredytację idei demokratycznych i banalizację terroru. To także jest lekcja do odrobienia: przemyślenie zaangażowania w wartości jako zagrożonego perwersją i degradacją, co jednakowoż wcale z tego zaangażowania nie zwalnia. Rzuć nieco światła na społeczne ramy, jakim czasem nawet wielcy myśliciele ulegają i jakie z racji swej „socjalności” wcale nie muszą być *pozytywne*, może jedno ze wspomnień Witolda Gombrowicza: „Widziałem, niedowierzając temu, co widzę, jak sposobiąca się do wojny Europa — zwłaszcza środkowa i wschodnia — wchodziła

¹⁰ Por. F. ȚURCANU: *Mircea Eliade...*, s. 347.

¹¹ A. LAIGNEL-LAVASTINE: *Cioran, Eliade, Ionesco...*, s. 360.

w okres demonicznej mobilizacji formalnej. Hitlerowcy, komuniści fabrykowali sobie groźne, fanatyczne oblicze, fabrykacja wiar, entuzjasmów, ideałów dorównywała fabrykacji armat i bomb. Ślepe posłuszeństwo i ślepa wiara stały się obowiązujące nie tylko w koszarach. Wprowadzano się sztucznie w stany sztuczne, i wszystko — a przede wszystkim sama rzeczywistość — miało być poświęcone dla uzyskania siły. Co to? Jaskrawe głupoty, cyniczne fałsze, nieprzytomne przeinaczanie najoczywistszej oczywistości, atmosfera złego snu... Okropność tej potworności. Te lata przedwojnia może bardziej haniebne były od samej wojny”¹². To samo niedowierzanie towarzyszyło Mihailowi Sebastianowi po jednej z rozmów z Eliadem w 1937 roku: „Jest w ich obozie więcej zaślepienia niż farsy i, być może, więcej dobrej wiary niż zakłamania. Ale, w takim razie, wskutek jakiej aberracji nie zdają sobie sprawy ze swojej straszliwej, dzikiej pomyłki?”¹³.

Nie jest to zresztą kwestia li tylko stosunku do twórczości jednego uczonego, ale szerszy problem umiejętności korzystania z heterogenicznych źródeł kulturowych, a tym samym budowania mniej lub bardziej otwartych wspólnot interpretacyjnych i mniej lub bardziej gościnnych społeczności. Zwrócił uwagę na tę sprawę Krzysztof Czyżewski, zauważając, że w sporze o Eliadego tkwi załączek postaw charakterystycznych dla niektórych dzisiejszych intelektualistów i polityków europejskich¹⁴. Oto z jednej strony autor *Aspektów mitu* pada ofiarą uproszczonej oświeceniowej stygmatyzacji — wystarczy kilka informacji o jego związkach z Legionem czy o poparciu dla Salazara w Portugalii, by zamknąć go w objętej anatema szufladce „faszyzm”. W efekcie, nader często w świetle Unii Europejskiej nie ma miejsca dla narodowo zorientowanych młodych intelektualistów, poszukujących tożsamości w zdewastowanym komunizmem świecie (co z kolei otwiera drogę do ich radykalizacji i fundamentalizacji). Z drugiej strony Eliade, poważnie traktowany przez ruchy nacjonalistyczne, wspomaga eksplorację duchowości, ale jednocześnie sprzyja zapoznawaniu kwestii demokracji, praw człowieka, mniej-

¹² W. GOMBROWICZ: *Testament*. Warszawa 1990, s. 30.

¹³ M. SEBASTIAN: *Dziennik...*, s. 164.

¹⁴ Por. K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu...*, s. 309–330.

szości *etc.*, jeśli powielając jego błąd, nie przemyśli się wariantów i konsekwencji wspólnotowego zaangażowania. Prawicowi intelektualni zazwyczaj marginalizują zbrodnie Legionu, nie wyciągając wniosków z przeszłości i uchylając furtkę demonom. W ten sposób twórczość Eliadego staje się na jednym biegunie zakładnikiem rzekomo otwartej postawy *europejskiej*, która wyrzuca wiele i wielu z łatami: „faszyzm”, „nacjonalizm”, „fundamentalizm”, na śmietnik kultury i margines społeczny, a na drugim biegunie zakładnikiem postawy *tożsamościowej*, niepomnej okrucieństw, mało czujnej wobec pułapek *dobra* i podatnej na fortyfikujące uskrajnienie.

Trzeba wytrącać wielkie osiągnięcia kultury z takiego paraliżu i zgodnie z opisaną przez Lecha Witkowskiego figurą *autorytetu symbolicznego*¹⁵ — którego waga nie polega na tym, że ma on we wszystkim rację, ale na tym, że potrafi dać do myślenia, wobec czego wartościowa z nim relacja nie opiera się na uległości, lecz na drapieżnej pokorze uczenia się — wejść z nimi w dialog uruchamiający odnawianie i niuansowanie znaczeń. Kilka zapożyczonych od Mircei Eliadego, a w kontekst pedagogiczny wprowadzonych, kategorii i sensów chciałbym tutaj zaproponować.

3. Ambiwalencja

Niezwykłe istotną tradycją w refleksji pedagogicznej — i w ogóle humanistycznej — jest myślenie dialektyczne, wyczułone na napięcia i konflikty w procesie kształtowania tożsamości człowieka¹⁶. Sergiusz Hessen — jeden z najwybitniejszych filozofów edukacji — uważał, że pedagogika jest w gruncie rzeczy *aporetiką* wychowa-

¹⁵ Por. L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.

¹⁶ Por. S. HESSEN: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa 1997; L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013; K. MALISZEWSKI: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń 2013.

nia. Jeśli pedagodzy mają być świadomi złożoności i sprzeczności zjawisk składających się na proces rozwojowy, to stanowiąca ich intelektualne zaplecze nauka o wychowaniu musi umieć czerpać z tych dokonań kulturowych, w których wyczulenie na dwoistość jest szczególnie obecne. Pośród wielu wybitnych myślicieli XX wieku zdolnych do rozpoznawania wielowarstwowych, aporetycznych i paradoksalnych struktur świata — jak, na przykład, Robert Merton, Norbert Elias, Erik H. Erikson, Michaił Bachtin, Leszek Kołakowski, Zygmunt Bauman, Henri de Lubac, Romano Guardini i inni — jest także Mircea Eliade, jako że akcentował ambiwalentny charakter *sacrum*¹⁷.

Oto *sacrum* — aksjologicznie rzecz ujmując — jako to, co nie jest *świeckie* (zwykłe, codzienne, oswojone, ludzkie), może oznaczać zarówno świętość, czystość, jak i przekleństwo, skalenie. Zawiera w sobie wraz siłę i ryzyko. W konsekwencji, z psychologicznego punktu widzenia, *sacrum* magnetycznie przyciąga człowieka, a jednocześnie go przeraża i odpycha, stając się sferą z jednej strony czci, z drugiej zaś — grozy. Istota ludzka pragnie zintensyfikować własną *realność* przez kontakt z *sacrum*, ale równocześnie obawia się, że tę *realność* utraci przez całkowite zintegrowanie, pochłonięcie¹⁸. Eliade pisał: „[...] u człowieka prymitywnego, podobnie jak u każdej istoty ludzkiej, pragnienie nawiązania kontaktu z *sacrum* krzyżuje się z obawą, że zostanie się zmuszonym do wyrzeczenia się swej po prostu ludzkiej kondycji i przemiany w bardziej lub mniej uległe narzędzie jakiegokolwiek manifestacji *sacrum* (bóg, duch, przodek itp.)”¹⁹.

Na inny aspekt tej ambiwalencji zwrócił uwagę Józef Tischner, pokazując na przykładzie Jezusa (oskarżonego przecież przez bardzo religijnych ludzi), jak we wnętrzu *sacrum* „łęgnie się zasada od-

¹⁷ W pedagogice na ten wątek twórczości Eliadego, a także na wynikającą z niego tezę o banalizacji *sacrum* w kulturze współczesnej wskazywał L. WITKOWSKI: *Ambiwalencja i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliadego wobec pedagogiki*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1997.

¹⁸ POR. M. ELIADE: *Traktat o historii religii*. Przeł. J. WIERUSZ KOWALSKI. Warszawa 2000, s. 32–36.

¹⁹ M. ELIADE: *Szamanizm i archaiczne...*, s. 43.

wetu”²⁰ — pogarda dla myślących inaczej, poczucie własnej czystości, pewność racji, niezdolność do wyobrażenia sobie innego świata, wykluczenie, władczy odruch — prowadząc w konsekwencji do degeneracji świętości, jej upadku we własne zaprzeczenie. Ale także desakralizacja może oznaczać stratę — przede wszystkim potencjału emancypacyjnego tkwiącego w wymaganiach religii relatywizującej ciążącą nad człowiekiem władzę historii. W batalii o jakość doświadczenia religijnego, jaką Tischner prowadził, *sacrum* zostaje uratowane przez ten element, którego tak trudno doszukać się w archaicznie zorientowanej rekonstrukcji Eliadego — mianowicie: dobroć. Polski myśliciel — szukając kryterium pozwalającego na krytykę *sacrum upadłego* w imię *sacrum rzetelnego* — odróżniał pogańskie *sacrum* jako piękno od ewangelicznego *sanctum*, nierozłącznego z bezinteresowną dobrocią i samoograniczeniem.

Tomáš Halík z kolei — również wyczulony na paradoksalność rzeczywistości absolutnej — opowiadał o swoim rozdarciu między nurtem teologicznym, który uważa religijność archaiczną za przeszkodę w autentycznej wierze chrześcijańskiej, a nurtem, który zakłada, że ewangelia nadbudowuje się na naturalnym doświadczeniu *sacrum*: „Dopiero po dłuższym czasie uświadomiłem sobie przyczynę tych wahań. Intuicyjnie wyczuwałem już od dawna to, co właśnie udało mi się wyrazić: oba te pozornie przeciwstawne stanowiska są słuszne, *ale tylko wtedy, gdy myślane są łącznie* i gdy się wzajemnie korygują. [...] Tylko wtedy, gdy potraktujemy poważnie paradoksalny i ambiwalentny charakter »absolutnej tajemnicy«, którą nazywamy Bogiem, i zachowamy oba nienaruszalne bieguny paradoksu, możemy czytać Ewangelię bez cenzurowania »niestosownych fragmentów« [...]”²¹.

Nie są to kwestie wyłącznie religioznawcze czy teologiczne — dotyczą one także kulturowego i osobowościowego wzrostu człowieka (choćaby zgodnie z intuicją Karla Jaspersa, że respekt dla

²⁰ J. TISCHNER: *Książd na manowcach*. Kraków 2007, s. 202.

²¹ T. HALÍK: *Wzywany czy niewzywany Bóg się tutaj zjawi. Europejskie wykłady z filozofii i socjologii dziejów chrześcijaństwa*. Przeł. A. BABUCHOWSKI. Kraków 2006, s. 290–291.

jakiegoś absolutnego wymiaru stanowi *substancję* wychowania²²). Droga do treści istotnych, poruszających, przemieniających naznaczona jest radością i lękiem jednocześnie — radością sycenia się wartościowym materiałem, przewycięzania przeszkód, zrywania łańcuchów, re-kreacji świata i lękiem przed odkotwiczeniem: zburzeniem spokoju, koniecznością rearanżacji stylu życia, możliwością wejścia w konflikt, osamotnieniem, niesprostaniem zadaniu, szaleństwem. Poważnie traktowane kształcenie oznacza rzucenie na szalę własnego życia, a z prawdziwych edukacyjnych spotkań nie wychodzi się nigdy takim samym. Nie jest też wtajemniczenie kulturowe wolne od ryzyka kastowości, arogancji, resentymentu, odwetu, czyli rozejścia się zaawansowania wglądu z jego etycznością. Z kolei utrzymywanie w stanie chwiejnej równowagi sprzecznych momentów²³, oscylacja między biegunami i walka na dwa fronty²⁴ w duchu zbawiennej niekonsekwencji²⁵ — to próg profesjonalnej dojrzałości pedagoga.

Sięganie do religijnych poszukiwań Eliadego nie oznacza dla mnie zatem afirmacji naturalnej religijności czy sentymentu do archaicznych korzeni. Nie ma tu żadnego ruchu w stronę — jak to barwnie ujęła Agata Bielik-Robson — „totemicznych wspólnot, które rytuałów krytycznych nie znają”²⁶. Przeciwnie, chodzi o optykę dialektyczną, która nas na pułapki doświadczenia uczula, a także o rozmach intelektualny, który w głębie wprowadza i o pułapy zachacza. Kilka motywów z twórczości rumuńskiego humanisty skłania nas do pomyślenia o wychowaniu tak, jak zazwyczaj dziś nie myślimy, co się na szkodę praktyk edukacyjnych obraca.

²² Por. K. JASPERS: *Uwagi o wychowaniu*. Przeł. G. SOWIŃSKI. „Znak” 1993, nr 9 (460).

²³ Por. S. HESSEN: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Warszawa 1997, s. 133.

²⁴ Por. L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości...*, s. 584, 672.

²⁵ Por. L. KOŁAKOWSKI: *Pochwała niekonsekwencji*. W: IDEM: *Pochwała niekonsekwencji*. Pisma rozproszone sprzed roku 1968. T. 2. Londyn 2002.

²⁶ A. BIELIK-ROBSON, T. BARTOŚ: *Kłopot z chrześcijaństwem. Wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*. Warszawa 2013, s. 193.

4. Budowanie domu

Wychowanie to poniekąd sztuka budowania, architektura egzystencji: przygotowywanie fizyczno-psychicznego gruntu, kładzenie społecznych fundamentów, kreacja kulturowych przestrzeni oraz nieustanne majsterkowanie, meblowanie, rearanżacje dokonywane w odziedziczonych zasobach. Wejść na drogę edukacji to zacząć organizować życiową czasoprzestrzeń, rozpocząć wznoszenie swojego domu. Nie zmienia tego fakt, że ów dom jest — jak labirynt w opowieściach Jorge Luisa Borgesa — wielkości świata i że wobec tego nie sposób mieć tu szczegółowego planu budowy. Uczenie się jest po części premedytowanym, a po części emergentnym projektowaniem własnego miejsca w świecie.

Mircea Eliade pokazywał, że dla człowieka ze społeczności archaicznej jego wioska czy dom są obrazem *kosmosu*. Kto się gdzieś urządza, w gruncie rzeczy powtarza akt stworzenia świata, a więc dokonuje czegoś fundamentalnego i cennego, a nie po prostu jednej z wielu banalnych czynności samozachowawczych. To zawsze początek własnego *uniwersum*. „Toteż fakt osiedlenia się gdziekolwiek bądź — czy to będzie chodzić o założenie wsi, czy też o zbudowanie domu — oznacza decyzję bardzo poważną, zależy od niej bowiem sama egzystencja człowieka. Krótko mówiąc, chodzi o to, że człowiek musi stworzyć sobie własny świat i przyjąć zadanie podtrzymywania go oraz odnawiania. Nie zmienia się lekkomyślnie siedziby, bo przecież nie jest łatwo zmienić świat na inny. Dom nie jest przedmiotem, »maszyną do mieszkania«; *jest on wszechświatem, który człowiek sobie buduje, naśladując wzorcowe dzieło bogów — kosmogonię*”²⁷. Zaczynając coś użytkować, eksploatować, budować, człowiek bierze odpowiedzialność za *istnienie* (stwarzanie, odnawianie, formę) pewnej rzeczywistości. Nie chodzi o egzotykę zastygłych w czasie plemion, lecz o jakość naszego powszedniego doświadczenia. Kto zaręczy — pytała Jolanta Brach-Czaina — że w codzienno-

²⁷ M. ELIADE: *Okultyzm, czary, mody kulturalne. Eseje*. Przeł. I. KANIA. Warszawa 2004, s. 42–43.

ści nie dzieją się *sprawy ostateczne*? Oto nawet prozaiczne sprzątanie niesie w sobie dramatyczność konfrontacji ładu i chaosu. Zaniechanie go rozpętuje siły zniszczenia. Tymczasem: „Przez krzątaństwo dostępujemy godności aktu *creatio ex nihilo*. Każdy gest wykonany mógłby równie dobrze nie zaistnieć. I kiedy idę przez podwórze z kubłem śmieci [...], krzątaczo powołuję do istnienia tkankę codzienności”²⁸.

W kształceniu również chodzi o rodzaj kosmogonii — jego poszczególne akty powołują do istnienia *tkankę tożsamości*. Wchodzi tu w grę troska o pedagogiczną przestrzeń, zarówno w sensie przygotowywania życionośnego *miejsca* w sobie, jak i organizowania zewnętrznych obszarów symbolicznie nasyconych i przez to sprzyjających rozwojowi. Monika Jaworska-Witkowska, wykorzystując trop z twórczości Virginii Woolf, pisała tak o strategii poruszania się w kulturze: „Edukacja może się jawić jako zaproszenie do »pokoju«, gdzie warto pobyć, który zamykając nas w swych ramach, w istocie nas otwiera i zaprasza do śmielszych odwiedzin miejsc, w których być warto, w których możemy doświadczyć czegoś ważnego. Chcąc poznać coś wartościowego, trzeba odwiedzić ważne miejsca w sposób stanowiący »istotne doświadczenie egzystencjalne« [...]”²⁹. Dorota Sieroń-Galusek z kolei — nawiązując do historycznych miejsc pracy intelektualnej i społeczno-duchowego wsparcia, jak między innymi: Maisons-Laffitte Jerzego Giedroycia, Winikowce Jerzego Stempowskiego, Grizzly Peak Czesława Miłosza, Krzeszowice Kazimierza Wyki, Stawisko Anny i Jarosława Iwaszkiewiczów — wprowadziła ideę *domu dla kultury* jako przestrzeni gościnności, etosu i formacji³⁰. Właśnie dyspozycja do poszukiwania wartościowych dokonań w kulturze i urządzania w ten sposób *własnego pokoju*, podsycana i wspomagana przez sieć otwartych, kultywujących intelektualny etos, stwarzających warunki do lektury i rozmowy *miejsz* (przede wszystkim szkół, uniwersytetów), to minimum tego,

²⁸ J. BRACH-CZAINA: *Szczeliny istnienia*. Kraków 2006, s. 74.

²⁹ M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków 2009, s. 29.

³⁰ Por. D. SIEROŃ-GALUSEK: *Moment osobisty. Stempowski, Czapski, Miłosz*. Katowice 2013, s. 127–139.

co jest potrzebne, aby odzyskać sens edukacji jako architektury egzystencji.

Tymczasem, zapomnieliśmy, jak poważną rzeczą jest kształcenie, o jaką stawkę tu chodzi. Zapoznaliśmy sztukę budowania kulturowego *domu*, kłęcząc naprędce blaszane garaże i tekturowe boksy. Kojłoba z narzędziami rozrasta się dziś do monstrualnych rozmiarów i prawie z niej nie wychodzimy, nie mając już gdzie śnić, kochać, modlić się, przyjmować gości, czytać, muzykować, wieszać obrazów, przechowywać pamiątek, przyrządzać złożonych sosów, podlewać subtelnym kwitnieniom, spacerować... Ponura powaga „realistów”, sprowadzających edukację do szkolenia zawodowego, to tragiczna iluzja redukująca życie do jednego — ekonomicznego — wymiaru i przesłaniająca, że jak naprawdę istotną sprawą *stworzenia własnego świata* mamy do czynienia. I nie trzeba od razu wiązać takiego podejścia z archaiczną metafizyką (Eliadowskim uczestnictwem w rzeczywistości Istot Nadnaturalnych), wystarczy uświadomić sobie, że gra toczy się o wartościowe odniesienie do siebie, do drugiego, do kultury. Edukacja obejmuje całokształt tego, co zrobimy sobie i sobą — stawką jest nasza refleksyjność, etyczność, niemarnotrawienie krótkiego i kruchego życia.

Branie w posiadanie jakiegoś obszaru, osiedlanie się, aranżowanie przestrzeni (także duchowej) niesie w sobie jednakowoż niebezpieczeństwo. Zapoczątkowywanie kosmosu ma swoją drugą stronę. W wyobraźni archaicznej — tłumaczył Eliade — za granicami domu rozciąga się chaos. Przekraczając linię demarkacyjną oswojonej ziemi, wkraczamy w ciemność i śmierć — na teren demonów, umarłych, obcych³¹. To, co znajduje się poza domem, wzbudza lęk, a tym samym często wrogość i odruch ekskluzji. *My home is my castle*. Ten sam mechanizm, tylko w wersji modernistycznej, opisywał Zygmunt Bauman, pokazując, w jaki sposób oświeceni prawodawcy (politycy, reformatorzy, intelektualiści, kapłani, nauczyciele *etc.*) w ramach tzw. *ogrodniczych* państw nowoczesnych, planując i zaprowadzając ład społeczny, jednocześnie nieuchronnie produkują ludzkie „odpa-

³¹ Por. M. ELIADE: *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*. Przeł. M. i P. RODAKOWIE. Warszawa 1998, s. 43.

dy” i „chwasty” oraz gubią złożoność świata, który w jednoznaczne formuły wtłoczyć się nie daje³². Aporetyka wychowania uczy z kolei, że socjalizacja — choć potrzebna i ważna, jeśli mamy normalnie wśród ludzi funkcjonować i na cywilizacyjny kloszardyzm się nie narażać — jest jednocześnie zagrożeniem dla naszej samodzielności, wolności i etyczności, jako że wpisując nas w standardy otoczenia, jednocześnie przesłania inne punkty odniesienia. Podobnie jest z żywotnością sfery symbolicznej. Przypomnijmy Michaiła Bachtina: „Dziedzina kultury nie ma wewnętrznego terytorium: cała sytuuje się na granicach”³³. Jeśli kultura jest oswojona — jednorodna, z wyraźną granicą zewnętrzną, odcięta od *obcego słowa* — to naraża się na jałowość powtórek i, w konsekwencji, martwość. Widzimy zatem na różnych polach problematyczność aktu re-kosmogonii. Własne gniazdo może stać się pułapką w postaci niebezpiecznej (dla siebie i dla innych) fortecy.

Dlatego niektórzy nie w zamieszkiwaniu, a w wędrówce widzą sedno ludzkiego sposobu bycia lub po prostu los istoty, której żaden port dany być nie może. Czesław Miłosz przyznawał: „Dokądkolwiek się jednak zwróciłem, nigdzie nie czułem się w domu. Gust do »rzeczy ostatecznych« nadał kierunek całemu mojemu życiu [...]”³⁴. Tutaj transcendencja byłaby nie tym, co funduje osiedlenie się, ale przeciwnie — szyfrem wyprowadzającym z oswojonego świata. Tadeusz Sławek, komentując poezję Georga Trakla, pisał: „A zatem wydaje się, że to Bóg jest tym, co niszczy nasze zamieszkiwanie, rujnuje mury, burzy ściany, sprawia, że usychają dające nam cień drzewa. **Dzięki oparzeniu płomieniem Boga »nie mieszka« człowiek**”³⁵. Bez otwarcia na obcość, bez porzucenia domu, bez wystawienia się na nienazywalne więź z Bogiem wydaje się niemożliwa.

³² Por. Z. BAUMAN: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Przeł. J. BAUMAN. Warszawa 1995; Z. BAUMAN: *Prawodawcy i tłumacze*. Przeł. A. CEYNOWA, J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 1998.

³³ M. BACHTIN: *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. GRAJEWSKI. Warszawa 1982, s. 26.

³⁴ C. MIŁOŚZ: *Ogród nauk*. Kraków 2013, s. 89.

³⁵ T. SŁAWEK: *Kim jesteśmy? Fragmenty do poezji Georga Trakla*. Katowice 2011, s. 205 [podkr. — T.S.].

Jednak nie można też funkcjonować bez punktów oparcia — minimum ładu, bezpieczeństwa, bliskości, jednostronnego przejścia się — i zazwyczaj nawet długotrwała podróż ma na horyzoncie Itakę. „A »nigdzie« nie jest prawdziwym imieniem człowieka” — powie Krzysztof Czyżewski³⁶.

W gruncie rzeczy w doświadczeniu *zamieszkiwania* znów mamy do czynienia z dialektycznym napięciem, w którym wybór tylko jednego bieguna prowadzi do katastrofy. Znakomicie uchwycił to Tadeusz Sławek, wskazując, że *lokalizacja* nie może zgubić waloru *ukierunkowania*, ażeby nie pogрузić się w stagnacji, *ruch* zaś potrzebuje *miejsca*, aby się w beładny i jałowy przebieg nie obrócić. W ten sposób pytanie: *Gdzie?* — w naszym przypadku będzie to *gdzie*, na przykład, *własnego pokoju* albo *domu dla kultury* — oznacza nieustanną oscylację między miejscem i odmową miejsca. Dom tak pojęty nie stanowi tedy lokum odgroźonego zamieszkiwania, ale przestrzeń przychodzenia i odchodzenia, powitania i pożegnania³⁷. Autor *NICowania świata...* odróżnił kiedyś tryb bycia *w miejscu* — przelotnie, na skrzydłach, w poruszeniu „siłą rzeczy” — od trybu bycia *na miejscu* — zadufanej wiary w przeznaczoną lokalizację, we własną adekwatność i decyzyjność³⁸. W moim przekonaniu, jest to również trafny opis pedagogicznej strategii kształtowania egzystencji i osiedlania się w kulturze — co, jak wiemy między innymi dzięki Eliademu, jest przedsięwzięciem (po)ważnym — jako że i tu chodzi w istocie o dialektykę wyjść i powrotów, w której różne miejsca, słowa, gesty, dotknięcia, cudze dokonania wywierają na nas wrażenie i wytrącają uskrzydla, a nie o władcze ulokowanie się na niewzruszonej pozycji.

³⁶ K. CZYŻEWSKI: *The Path of the Borderland/Ścieżka pogranicza*. Sitka—Sejny 2001, s. 33.

³⁷ Por. T. SŁAWEK: *Gdzie?* W: T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KADŁUBEK: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013.

³⁸ Por. T. SŁAWEK: *Czy przyjaźń jest spotkaniem?* W: *Śląsk — miejsce spotkania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005, s. 25.

5. Wyobraźnia symboliczna

Jednym ze źródeł licznych kryzysów współczesności — przekonują Mircea Eliade — jest uśpienie wyobraźni. Nie chodzi jednak w tym przypadku o indywidualną inwencję, o rodzaj rzutkości w ramach *brainstorming* czy subiektywną intensywność doznań wewnętrznych, lecz o dostęp do wzorcowych *obrazów*. Zdolność przywoływania i aktualizowania archetypów — przez swój orientacyjny walor — decyduje o bogactwie i równowadze życia wewnętrznego. „Mieć wyobraźnię to widzieć świat w całej jego pełni, gdyż mocą i posłannictwem Obrazów jest ukazywać wszystko to, co opiera się na konceptualizacji. Teraz rozumiemy nędzę i upadek człowieka »bez wyobraźni«: jest on odcięty od głębi swego życia i własnej duszy”³⁹. Również Paul Ricoeur diagnozował współczesne zjawisko zapomnienia sfery *sacrum* i utraty *znaków*⁴⁰. Erich Fromm z kolei w kontekście psychoanalitycznym opisywał naszą atrofię zdolności do zdumienia i pokrywającą dziś życie redukcyjną nudę: „[...] jesteśmy także raczej pozbawieni wyobraźni i nader rzadko — może tylko w przypadku dzieci lub poetów — fantazja nasza wykracza rzeczywiście poza powtarzanie wątków i zdarzeń będących częścią naszego rzeczywistego doświadczenia. Jesteśmy sprawni, ale i nieco nudni. Teren naszej codziennej obserwacji nazywamy rzeczywistością [...]”⁴¹.

A zatem wyobraźnia symboliczna daje dostęp do szerokiego pasma rzeczywistości, również do tego, czego nie da się łatwo i precyzyjnie wypowiedzieć — ukrytego zaplecza słów, pracy podświadomości, paradoksów i niuansów rzeczywistości, szyfrów transcendencji *etc.* Wszystko, co składa się na tkankę egzystencji poza zakresem zwykłej komunikacji, prześwituje poprzez symbole. Dlatego edukacja bez wyobraźni to edukacja, która nie wtajemnicza w życie — w jego

³⁹ M. ELIADE: *Obrazy i symbole...*, s. 23.

⁴⁰ POR. P. RICOEUR: „*Symbol daje do myślenia*”. Przeł. S. CICHOWICZ. W: P. RICOEUR: *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Przeł. E. BIEŃKOWSKA. Warszawa 1985, s. 58—59.

⁴¹ E. FROMM: *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Przeł. J. MARZĘCKI. Warszawa 1994, s. 10.

intensywność, wartościowość i złożoność. Wysterylizowane z *metafor* i *archetypów* kształcenie pozostawia człowieka ślepym i niemym — bez ważnych opowieści i obrazów, które pomagają rozeznawać, co dzieje się na scenie ludzkiego dramatu i w jakiej roli jest się obsadzonym. Porażenie zdolności — nawet dyspozycji — do orientacji to zatruty owoc utylitarnego, doraźnego szkolenia. Coraz częściej w praktyce edukacyjnej nie tylko nie chodzi już o żadną istotną *rzecz*, a jedynie o społeczną konwencję uzyskania *uprawnień*, ale nawet myśl o tożsamości, wyborze, etosie *etc.* uchodzi za nonsensowną, nie znajdując żadnego oparcia w świecie spustoszonej wyobraźni.

Eliade genialnie pokazał regeneracyjną moc *symbolu*, przywołując legendę arturiańską o Parsifalu. Oto król, należący do rodu strażników Świętego Graala, choruje, a wraz z jego cierpieniem niszcze całe królestwo — zwierzęta przestają się rozmnażać, rośliny nie wydają owoców, źródła wysychają, zamek podupada, mury się kruszą. Zewsząd przybywają medycy i zatroskani rycerze, ale nikt nie potrafi pomóc władcy i uwolnić go od niemocy. Gdy przybywa też Parsifal, nie zachowuje się ostrożnie i kurtuazyjnie jak inni, tylko bezceremonialnie wchodzi do komnaty króla i zamiast o zdrowie pyta: „Gdzie jest Graal?”. To niespodziewane pytanie sprawia, że król uzdrowiony podnosi się z łoża, a do królestwa stopniowo powracają życie i świetność. Eliade komentował tę opowieść tak: „Kilka zaledwie słów Parsifala wystarczyło, by odrodziła się cała Natura. Ale tych kilka słów to podstawowe pytanie, **jedyny problem naprawdę godny, wart uwagi**, i to nie tylko z punktu widzenia Króla, ale i całego Kosmosu: gdzie znajduje się to, co rzeczywiste *par excellence, sacrum*, Środek życia i źródło nieśmiertelności? Gdzie znajdował się Święty Graal? Nikomu przed Parsifalem nie przyszło do głowy, by zadać to zasadnicze pytanie, świat chylił się więc ku upadkowi z powodu tej metafizycznej i religijnej obojętności, z powodu braku wyobraźni i tęsknoty za rzeczywistością. Ten niewielki fragment ważkiego europejskiego mitu pokazuje nam przynajmniej jedną nieznaną stronę symbolizmu Środka: nie tylko istnieje głęboki związek między życiem wszechświata a zbawieniem człowieka, ale wystarczy postawić problem zbawienia, ten problem centralny, jedyny, by życie kosmiczne uległo odnowieniu. Albowiem jakże

często śmierć — co zdaje się pokazywać ten okrucieństwo mitu — to po prostu skutek naszego zubożenia wobec nieśmiertelności⁴². Bez wielkich pytań — tłumaczył Eliade — do jakich skłania stawanie w obliczu miłości, czasu, śmierci *etc.*, człowiek współczesny staje się nie rozumny i wolny, ale przesądny i to bardziej niż członek jakiegoś pierwotnego plemienia, albowiem — pozbawiony paradygmatycznego wsparcia — zaczyna kierować się ślepych na tajemnicę automatyzmami oraz zabobonną wiarą w ostateczne wyjaśnienie swoich działań⁴³. Właściwe pytanie może stać się zapalnikami ontologicznego wstrząsu — odmienić sposób bycia i doświadczania świata.

W dużej mierze zapomnieliśmy, że wychowanie to nie jest usługa, lecz transformacja — nie służy zaspokajaniu gotowych potrzeb, zainteresowań, oczekiwań, lecz *orientacji* w tym, co warte jest zabiegów. Umyka nam, że jego zadaniem jest właśnie sublimacja potrzeb i generowanie nowych, prowokowanie i pogłębianie zainteresowań oraz przewartościowywanie wstępnych czy obiegowych oczekiwań. Człowiek idzie do szkoły, na uniwersytet lub na porządny kurs nie po to, aby otrzymać to, czego chce, albo to, czego chce od niego rynek, ale po to, aby się nauczyć, **czego chce warto** oraz co trzeba wiedzieć i umieć, aby się dojrzałe w jakiejś dziedzinie życia poruszać. Banalizacja wyobraźni, jaka dotknęła pedagogiki, to utrata horyzontu ważnych pytań, które mogłyby pomóc przekształcać rzeczywistość, a nie się do niej potulnie adaptować. Pod pozorem troski o ich byt i przyszłość zostawiamy młodych ludzi samych, zamkniętych w ich własnych zredukowanych wyobrażeniach, w symbolicznej pustce, czyniąc ich zakładnikami doraźności. Edukacja, która nie uczy stawiania podstawowych pytań, jest w moim przekonaniu przedsięwzięciem nieetycznym i demoralizującym, przyczynia się bowiem do obumierania kultury i ograbiania ludzi — często przy ich zaślepionym aplauzie *istot-jeszcze-niewychowanych* — ze świadomości i potencjalności egzystencji. Jest to też edukacja bezmyślna, ponieważ, jak znakomicie pokazał Rafał Godoń, myślenie oznacza

⁴² M. ELIADE: *Obrazy i symbole...*, s. 63–64.

⁴³ Por. F. ȚURCANU: *Mircea Eliade...*, s. 209.

możliwość zobaczenia siebie w horyzoncie spraw ważnych⁴⁴. Dobry pedagog — wbrew łańcuchom czasu: barierom i konwenansom — pyta: „Gdzie jest Graal?” (pod różnymi postaciami tego pytania) i w ten sposób „daje do myślenia”. Każdy — w banalnym sensie — ma jakieś koncepty i impresje, ale tylko dzięki kształceniu ktoś albo coś może nam *dać* do namysłu i w ten sposób wyrwać z mentalnego bezwładu. Pisał George Steiner: „Zdolność do refleksji na rudymen-tarnym poziomie jest powszechna i można ją uznać za neurofizjologiczny i ewolucyjny constans. Natomiast zdolność myślenia myśli wartych myślenia, a tym bardziej — sformułowania i zachowania — to już rarytas. Niewielu z nas wie, jak myśleć w wymagający, a tym bardziej — oryginalny sposób”⁴⁵. W tym znaczeniu edukacja albo jest *rarytasem*, albo nie ma jej wcale, ponieważ — z wyjątkiem fasady — zanika w formach instruktażowych z wyobraźni wypranych.

Ewa Bieńkowska rangi twórczości autora *Obrazów i symboli* dopatrywała się w wysiłku przywracania pamięci: „Eliade chce odbudować pamięć Zachodu, wierny inspiracji platońskiej, w której widzi przedłużenie najstarszych doświadczeń ludzkości. Gdy zastanawiamy się dzisiaj nad znaczeniem jego pracy, nad rolą jego dzieła — to wydaje się najistotniejsze. Pojawił się w momencie dziejów Europy, gdy pamięć przechodziła brutalny kryzys. [...] poruszył ogromne złoża problemów, złoża pamięci. W pobudzonej przez niego przestrzeni odnajdujemy pasjonujące próby z filozofii kultury: myśl Ricoeura, Kołakowskiego, René Girarda. Za każdym razem zmierzające w innym kierunku, ku innym teoretycznym celom, ale za każdym razem ożywione podobnym postulatami praktycznym, odwołaniem do pamięci symbolicznej”⁴⁶. Może zatem Eliade inspirować badaczy i uczestników edukacji do pracy przeciwdziałania zbiorowej amnezji, do zadania — wedle wyborczego sformułowania Paula Ricoeura

⁴⁴ Por. R. GODOŃ: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa 2012, s. 211–212.

⁴⁵ G. STEINER: *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. Gdańsk 2007, s. 67.

⁴⁶ E. BIEŃKOWSKA: *Spór o dziedzictwo europejskie. Między świętym i świeckim*. Warszawa 1999, s. 240.

— „odzyskania pamięci pośrodku słowa”⁴⁷. Erich Fromm uważał, że symbole zawarte w mitach, baśniach i snach, jako odzwierciedlenie ludzkiego świata wewnętrznego, mają kluczowe znaczenie w procesie rozumienia samego siebie, pozostawania w kontakcie z głębszymi pokładami własnej osobowości i dlatego „w naszych gimnazjach oraz uczelniach powinno się nauczać języka symbolicznego podobnie jak innych obcych języków objętych programem”⁴⁸. Wyobraźnia symboliczna to po prostu zbyt istotna sprawa, aby się o nią nie zatroszczyć w sposób specjalny, choć wiemy już, że sama obecność w programie niewiele tu zmienia. Chodzi znowu o powagę odniesienia, o przenikającą całość edukacji optykę *re-kosmogonii*, a nie wydzielanie służącej za alibi *status quo* struktury organizacyjnej.

Przywracaniu pamięci symbolicznej służą więc chociażby baśnie. Eliade opisywał je jako scenariusze inicjacyjne, uważając, że jedynie duchowo strywalizowany człowiek współczesny może te fantastyczne fabuły traktować li tylko jak rozrywkę czy ucieczkę w chwilę zapomnienia⁴⁹. Równie serio odnosił się do baśni Bruno Bettelheim, tłumacząc w swojej klasycznej pracy, że z punktu widzenia rozwoju wyobraźni, intelektu, uczuć, odnoszenia się do własnych lęków i pragnień, integracji *ego*, nic nie może równać się z fantastyczną opowieścią: „To prawda, że w warstwie zewnętrznej baśni niewiele mówią o specyficznych warunkach życia we współczesnym społeczeństwie masowym [...]. Jednak o wewnętrznych problemach istoty ludzkiej i właściwych sposobach radzenia sobie z jej trudnym położeniem w każdym społeczeństwie baśnie mówią znacznie więcej niż jakikolwiek inny rodzaj opowieści dostępnych dziecku”⁵⁰. Pascal Quignard poznawcze znaczenie baśni odnosił także do życia dorosłego: „Wszystko, co się wiedziało, nabiera nowego sensu, jawi się w nowym świetle, i to wszystko, co się pozostawiło za sobą, pojawia

⁴⁷ P. RICOEUR: „Symbol daje do myślenia”..., s. 58.

⁴⁸ E. FROMM: *Zapomniany język...*, s. 8.

⁴⁹ Por. M. ELIADE: *Aspekty mitu*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa 1998, s. 199.

⁵⁰ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danek. Warszawa 1996, s. 24.

się nagle znowu w innym świecie, w odmienionym, tajemniczym, bo zupełnie niespodziewanym kształcie. Taką metamorfozę herosów opisują wszystkie dawne baśnie i na tym polega ich cudowna moc przyciągania, która powoduje, że czytam je co trzy, cztery dni: czytanie baśni wyzwala siły tkwiące w samych baśniach⁵¹. Ożywianie pamięci i wyobraźni nie polega zatem na prostym nauczaniu zestawów symboli i mitycznych obrazów — ponieważ nawet najbardziej złożone i nośne z nich można przyswajać mechanicznie i kojarzyć banalnie — ale na konfrontowaniu się za ich pomocą z problemami egzystencjalnymi. Tak rozumiem Paula Ricoeura, który rozpatrując, w jaki sposób symbol „daje do myślenia”, nie chciał powrotu do gotowych alegorii i ustabilizowanego — z góry danego, a jedynie odsłanianego w interpretacji — sensu, lecz pracy współtworzenia znaczeń. Myślenie jest z jednej strony związane treścią symbolu (który coś *daje*), ale z drugiej — pozostaje wolne, wynosząc tę treść na wyższy poziom i generując egzystencjalne odniesienie. W tym sensie symbol staje się *detektorem rzeczywistości*⁵². Dzięki baśniom, mitom, snom, poezji, powieści, eseistyce i transmitowanym w ten sposób *obrazom* i *metaforom* widzimy w rzeczywistości więcej — dostrzegamy w doświadczeniu to, czego bez nich byśmy nie mogli zauważyć, oraz przypominamy sobie to, czego nie przeżyliśmy, a co jednak tworzy tkanę naszej tożsamości, zalegając w pokładach pamięci kultury.

6. Inicjacja

Jednym z najważniejszych z punktu widzenia pedagogiki tropów w twórczości Eliadego jest *inicjacja*, czyli podstawowe dla dojrzewania doświadczenie *przejścia*, *wtajemniczenia*, w dużej mierze zagubione w pośpiesznej, biurokratyzowanej, rykocentrycznej edukacji

⁵¹ P. QUIGNARD: *Życie sekretne*. Przeł. K. RUTKOWSKI. Poznań 2006, s. 30.

⁵² POR. P. RICOEUR: „Symbol daje do myślenia”..., s. 73.

współczesnej. Wprowadzanie w mądrość i etyczność, jeśli jeszcze się dokonuje za sprawą wyjątkowych nauczycieli, to nie dzięki, a pomimo systemowych rozwiązań, promujących urzędniczo uchwytny pozór i banał (edukację „papierową” przy braku przestrzeni i czasu na realne przeżycia, nieoczekiwane efekty, moratoria rozwojowe).

Eliade opisywał rozliczne rytuały i doświadczenia inicjacyjne, na które składają się elementy takie jak: odosobnienie na pustkowiu (w symbolicznych zaświatach), smarowanie ciała popiołem lub farbą (wygląd widm), hipnotyczne sny, obrzędowe zstępowanie do piekieł, próby wytrzymałościowe, okaleczanie ciała *etc.* „Celem wszystkich tych rytuałów i prób — tłumaczył autor *Szamanizmu...* — jest spowodowanie zapomnienia o przeszłym życiu”⁵³. Struktura inicjacyjna oznacza zawsze **przejście przez śmierć i zmartwychwstanie**. Nie chodzi jednak wyłącznie o pewien społeczny rytuał nadawania statusu, charakterystyczny dla wspólnot archaicznych, a śladowo obecny także w zdesakralizowanych społeczeństwach nowoczesnych, lecz o uniwersalną strukturę egzystencji. Eliade pisał: „[...] z wolna jednak zaczynamy uświadamiać sobie, że to, co określamy mianem »inicjacji«, jest czymś, co współtworzy kondycję ludzką i że każda egzystencja zostaje ukształtowana przez nieprzerwaną serię »prób«, »śmierci« i »zmartwychwstań«, niezależnie od tego, jakimi określeniami posłuży się współczesny język w opisie tego rodzaju doświadczeń pierwotnie religijnych”⁵⁴.

⁵³ M. ELIADE: *Szamanizm i archaiczne...*, s. 73.

⁵⁴ M. ELIADE: *Aspekty mitu...*, s. 199. J. Kurek — nie nawiązując wcale do Eliadego — uchwycił jedno z doświadczeń szkolnych niemal w tych samych słowach: „Pamiętam klasę, którą prowadziliśmy wraz z Żoną. Pomyśleliśmy, że byłoby pięknie pożegnać się z naszymi uczniami, zasiadając razem do stołu. Ostatnie spotkanie zyskało dzięki temu walor święta i sprzyjać miało odsunięciu w cień wspomnień i chwil gorszych, złych. Kiedy wreszcie zasiadaliśmy z naszymi uczniami do stołu, gdy po raz ostatni wspólnie słuchaliśmy muzyki, gdy także po raz ostatni Wychowawczyni klasy sprawdziła obecność, miałem głębokie przekonanie, że uczestniczę w autentycznym, wielkim przełomie. Ci młodzi ludzie przestawali być częścią klasy licealnej. Coś naprawdę ważnego dla nich się kończyło, to był rodzaj uroczystej śmierci, ale przecież umierali tylko jako licealiści, jako ludzie dorośli zaczynali zupełnie nowe życie, a więc raczej rodzili się na nowo, aniżeli umierali. Wtedy właśnie zrozumiałem, że

Kształcenie — o ile jest w istocie *kształcące*, czyli przybiera formę inicjacyjną — to nie proste znalezienie się w sytuacji nauczania, nie pokonanie jakiegoś formalnego szczebla oświatowego, nie dodanie do swoich zasobów nowej puli informacji lub nowej umiejętności, ale **przewartościowanie, otwarcie horyzontu, przemiana stylu bycia**. Jak wyjaśniał Eliade, inicjacja to przejście z jednego świata do drugiego, czyli transformacja ontologiczna. Przechodzi się przez jakiś *próg*, przebywa *most*, przeciska przez *wąską bramę*, aby rozpocząć nowe, inne, przemienione życie: wejść do wspólnoty, stać się dorosłym, założyć rodzinę, potwierdzić powołanie, przenieść się w zaświaty *etc.* To proces dojrzewania do rzeczy ważnych, a wcześniej nieznanych — włączania w ludzkie *ja* doświadczeń dotąd obcych i niedostępnych. Dziecko umiera (odchodzi życie infantylne), rodzi się dorosły (zaczyna się życie oświecone, nawiedzone, dotknięte)⁵⁵. Dlatego kształcenie — o ile ma być tożsamościowo znaczące — musi zawierać moment *przemiany*, na przykład: włączenia się w jakąś wspólnotę interpretacyjną i uzyskania dzięki twórcom z „innych światów” *nowych oczu, uszu bądź serca*, przejęcia odpowiedzialności, zawiązania więzi, rozeznania swojej drogi, przepracowania straty *etc.* Dynamika inicjacji wymaga w uczeniu się — jak to wydobyli z prozy Hermanna Hessego Monika Jaworska i Lech Witkowski — potrójnego doświadczenia: *przeżycia* (zaprzeczającego rutynie i pozornej oczywistości), *przebudzenia* (wytrącającego z letargu, uruchamiającego refleksyjność i etyczność, otwierającego jakieś pole), *przemiany* (dyspozycji do nowego sposobu działania)⁵⁶.

Całe to *przejście* jest kosztowne — wymaga „śmierci” wielu pierwotnych nastawień, niedojrzałych oczekiwań, lenistwa, arogancji,

w szkole jest się także po to, by zacząć nowe życie, by nauczyć się zaczynać, by nauczyć się tych małych śmierci, których w naszym życiu jest bez liku, i nauczyć się narodzin” — J. KUREK: *W najwspanialszej chwili naszego życia. Myśli o Ślasku*. Chorzów 2003, s. 73–74.

⁵⁵ Por. M. ELIADE: *Sacrum i profanum...*, s. 147–158.

⁵⁶ Por. M. JAWORSKA, L. WITKOWSKI: *Przeżycie — przebudzenie — przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz—Kraków—Szczecin 2007.

jednostronnych przywiązań *etc.* Jeśli ziarno nie obumrze, to nie przyniesie plonu (por. J 12,24). Trzeba też wytrzymać serię prób, pokonać przeszkody, stoczyć walkę z potworem — zmęczenie, samotność, ciemność, rozproszenia, lęk itp. stanowią naturalną drogę inicjacji i wpisanie ich w kształcenie to warunek *sine qua non* jego powodzenia. Kultura *instant* nie wyłania przestrzeni do uczenia się. Epizodyczne i wyprane z wyobraźni formy edukacyjne nie otwierają *miejsca* na poszukiwanie skarbów i konfrontację z przeszkodami, ograniczeniami, zakłóceniami, katastrofami, z której mogłoby się wyjść zwycięskim, czyli wtajemniczonym i odmienionym — funkcjonującym na wyższym poziomie odniesień do siebie, innych ludzi, kultury, przyrody czy transcendencji. Piotr Nowak przestrzegał przed utożsamianiem nauki z zabawą jako tym, co torpeduje w człowieku poważny stosunek do życia: „W szkole współczesnej dusi się instynkt pracy, niszczy jej owoce, przedkładając ponad nie zabawę. Nauczyciele mają uczyć, bawiąc. Żądają tego od nich dzieci, rodzice, urzędnicy. To jednak zasadnicze nieporozumienie. W zabawie czas nie istnieje, zabawa jest w znacznej mierze autoteliczna, to znaczy wolna od zewnętrznych ograniczeń. W ten sposób w zabawie znieczulamy się na innych; inni przestają zobowiązywać do czegokolwiek poza zabawą. W czasie trwania zabawy tracimy pamięć; przestajemy odnosić się do przeszłości i przyszłości. Nauka jako gra, jako zabawa staje się swoją odwrotnością: pozwala zapomnieć — o śmierci, tradycji, niesprawiedliwości, o cudzym i własnym cierpieniu”⁵⁷.

Nie jestem przekonany co do trafności takiego ujęcia. Czy rzeczywiście nasze szkoły to głównie miejsce zabawy? Ja widziałbym je jednak jako obszar *pracy*, tyle że zredukowanej i zbanalizowanej — bez osobistego odniesienia. Instytucje edukacyjne to zbyt często miejsca nieporywającej oferty, schematyzmu i drobiazgowości, *gonienia* z materiałem bez znaczenia (nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela), duchowej pustyni pozbawionej impulsów zapalających, burzących, otwierających. Jeśli już, to mamy do czynienia nie

⁵⁷ P. NOWAK: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa 2014, s. 69–70.

tyle z zabawą, ile raczej z grą w *zdawanie testów* czy *budowanie CV*. Tym bardziej że zawieszająca czas zabawa może stanowić *laboratorium wyobraźni*, uruchamiające symboliczny potencjał, albo pełnić funkcję Bachtinowskiego *karnawału* — obracania świata „na opak” jako społecznego wentylu bezpieczeństwa i ćwiczeń z ambiwalencji (testowania ról, dyskursów, stosunków władzy)⁵⁸ czy też autokomunikacyjnej formy kultury, wzmagającej ludzką twórczość⁵⁹. Aliści z intencją znaczeniową Piotra Nowaka się zgadzam — ułatwione, pozbawione poszukującego wysiłku kształcenie to projekt samowywrotny, prowadzący do — by użyć przenikliwego sformułowania Stanisława Vincenza — *gasnącej pojemności słuchu*⁶⁰. To motyw ważny, zakorzeniony w inicjacyjnej strukturze wychowania. Klasyk pedagogiki Jan Władysław Dawid pisał w swoim słynnym tekście o nauczycielu tak: „W każdym razie to jasnym dlań staje się, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, że nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku”⁶¹.

Bez trudów drogi inicjacyjnej nie byłaby możliwa przemiana, czyli to, co moglibyśmy też nazwać *efektem regeneracji przez decentrację*. Nie bez powodu figurą inicjacji jest labirynt — błędnik, kłące, nieskończona biblioteka: „W scenariuszach inicjacyjnych w kulturach archaicznych labirynt jest drogą, jaką wtajemniczany musi przejść, aby opuścić bezpieczny świat codzienności, znaleźć się w zaświatach, przemierzyć je, przechodząc niebezpieczne próby, dotrzeć do centrum, gdzie następuje poznanie i przemiana, a następnie pokonać drogę powrotną, by wyłonić się z tej szczególnej podróży jako

⁵⁸ Por. D. LaCAPRA: *Bachtin, marksizm i karnawał*. Przeł. Ł. WRÓBEL. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina. Antologia*. Red. D. ULICKA. T. 2. Kraków 2009.

⁵⁹ Por. J. ŁOTMAN: *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*. Przeł. B. ŻYŁKO. Gdańsk 2008, s. 97.

⁶⁰ Por. S. VINCENZ: *Po stronie dialogu*. T. 1. Warszawa 1983, s. 45.

⁶¹ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1961, s. 172–173.

nowa istota”⁶². Eliade pokazywał, że w wymiarze mitycznym istotny jest początek — pierwsza epifania, paradygmat. Świat i wspólnota odnawiają się przez przypomnienie korzeni, sięgnięcie do źródła. Nawet w mitach eschatologicznych, w których świat dobiega kresu, ważny jest nie tyle koniec, ile to, co następuje po Armagedonie — nowy początek. Dochodzi tu do głosu sakralna nadzieja, że świat i życie — chociaż nieustannie niszczone przez czas — trwają, ponieważ znamy tajemnicę ich zarania, eliksir młodości, sposób na uchylenie tego, co stracone. Inicjacja to właśnie droga do początku... siebie samego. W kształceniu rekonstruujemy tożsamość i regenerujemy jej najżywotniejsze składniki.

Eliade mówił wręcz o *porodzie*: „Inicjacja jest równoznaczna z powtórными narodzinami. [...] »powrót do początku« umożliwia ponowne narodziny, ale nie są one powtórzeniem pierwszych, fizycznych narodzin. Chodzi tu bowiem o od-rodzenie mistyczne, które należy do porządku duchowego, mówiąc innymi słowy: o dostęp do nowego sposobu istnienia (z którym wiążą się dojrzałość płciowa, partycypacja w *sacrum* i w kulturze; jednym słowem »otwarcie« na Ducha)”⁶³. To jest jeden z najważniejszych tropów filozofii wychowania. Wystarczy przypomnieć akuszeryjne refleksje Sokratesa: „A cierpią naprawdę ci, co ze mną obcuja; to samo, co kobiety rodzące. Męczą się, bezradnego pełni bólu, dniami i nocami — znacznie bardziej niż tamte kobiety. Tę mękę wywoływać i koić moja sztuka potrafi”⁶⁴; albo słowa Jezusa z Nazaretu: „Zaprawdę, zaprawdę, powiadam ci, jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie, nie może ujrzeć królestwa Bożego” (J 3,3)⁶⁵. W inicjacji dokonuje się **dopełnienie** aktu narodzin. Fizyczne przyjście dziecka na świat musi zostać wzbogacone przez narodziny jego wrażliwości w różnych sferach: relacji, uczuć, wyobraźni, intelektu, smaku *etc.* Podobnie narodziny społeczne — zaistnienie w jakiejś grupie (włączenie do wspólnoty, zawiązanie więzi) musi być dopełniane pogłębianym stylem funk-

⁶² M. CZAPIGA: *Labirynt: inicjacja, podróż i zbłądzenie*. Wrocław 2013, s. 52.

⁶³ M. ELIADE: *Aspekty mitu...*, s. 83–85.

⁶⁴ PLATON: *Metoda maieutyczna* (fragmenty z Platońskiego *Teajtetu*). Przeł. W. WITWICKI. W: I. KROŃSKA: *Sokrates*. Warszawa 2001, s. 146.

⁶⁵ *Biblia Jerozolimska*. Poznań 2006.

cjonowania w relacjach. A pierwsze rozwiązania w kulturze (funkcjonalne zaznajamianie się z dziełami i ich udostępnianie) muszą znaleźć kontrapunkt w ponownym powiciu (strukturalnym odniesieniu do złożoności materiału i uskrzydleniu recepcji). W *Testamencie* Witold Gombrowicz pisał o swojej potrzebie dystansu: „Więc ja chciałem być, Dominiku, jak owi młodzieńcy, co pojawiają się na stacjach miast prowincjonalnych z tobołkiem, gotowi do drogi, i na widok nadchodzącego pociągu mówią: tak, muszę się oderwać od miasta rodzinnego, to dla mnie za ciasne, żegnaj, miasto, powrócę może do ciebie, ale tylko, **gdy szeroki świat urodzi mnie po raz drugi**”⁶⁶. Na tym polega w istocie kształcenie — na odkotwiczącej konfrontacji ze światem, by z separacji i ze zderzenia wyłonić siebie samego na nowo. Dopiero — oto paradoks — wystawienie się na próby i dotknięcia, a więc *zachwianie* własnym *ja* daje efekt jego regeneracji przez resyntezę.

Kluczowe pytanie autorefleksji pedagogicznej — które sobie uprzytomniłem dzięki Gombrowiczowi — to pytanie: *Gdzie i przez co narodziłem się ponownie?* Pascal Quignard z kolei pisał o wtórnym znikaniu dystansu w inicjacyjnej przygodzie: „Nauka była radością. Nauka wiąże się z narodzinami. Niezależnie od wieku, ciało podlega przemianie. Nagle szybciej zaczyna krążyć krew w mózgu, z tyłu oczu, w końcówkach palców, w piersiach, w podbrzuszu, wszędzie. [...] Nowy oręż wyznaczający nowe łupy zachęca do stosowania nowych sztuczek, do pojawiania się łowców nowego typu. Wyzwania, które nikogo potąd nie dotyczyły, mogą znienacka stanąć naprzeciw jako skutek nieprzewidzianego przypadku. To znaczy: uczyć się. Padają bariery, a ponieważ bariery padają, znika dystans. To znaczy: uczyć się. Lasy jaśnieją. Podróż wchłania drogę”⁶⁷. Mamy oto kolejne pedagogiczne zapytania: jakiego typu (i w jakiej historii) łowcą kulturowym jestem? Jaki zyskałem oręż? Jakie *nieoczekiwane* wywróciło plan i zaczęło tłoczyć w moich żyłach świeżą krew? Co mi jaśnieje?

W inicjacji przemiana osobowości dokonuje się dzięki mechanizmowi, który znamy też z teorii rozwoju Jeana Piageta — decentra-

⁶⁶ W. GOMBROWICZ: *Testament...*, s. 29.

⁶⁷ P. QUIGNARD: *Życie sekretne...*, s. 30.

cji. Mit nadbudowuje nad codziennością dodatkowe sensory, przewartościowując dotychczasowe odniesienia, a zmagania wyprowadzają człowieka z orbitowania wokół własnego *ja*. Eliade pisał o wychodzeniu ze zwykłego czasu biograficznego i zagęszczeniu doświadczenia świata: „Wystarczy posłuchać dobrej muzyki, zakochać się bądź zatopić w modlitwie, by wyjść poza historyczną teraźniejszość, osiągając »wieczne teraz« miłości i religii. Wystarczy nawet otworzyć książkę lub obejrzeć spektakl teatralny, by odnaleźć inny rytm czasowy — można by go określić mianem czasu skondensowanego — który z pewnością nie jest czasem historycznym”⁶⁸. Oczywiście, samo *wytrącenie* ze zwykłego rytmu nie oznacza jeszcze doświadczenia inicjacyjnego, ale może stanowić do niego wstęp. Słuchanie mitu przenosi człowieka w inny świat, poszerza horyzont. Eliade dodawał, że także przewycięża ludzką pyszałkowatość wynikającą z utożsamiania rzeczywistości i własnego *ja* z sytuacją historyczną, w której akurat się tkwi⁶⁹. W podróży inicjacyjnej przebywamy labiryntową drogę od siebie i do siebie, czyli odkrywamy, że jesteśmy kimś *więcej* i kimś *innym*, niż się zdaje oraz że świat jest inny od tego, który nam się jawi doraźnie. Przestajemy też stanowić jedyną miarę, ponieważ wyobrażenia symboliczna podsuwa nam różne punkty orientacyjne.

Edukacja — jeśli pojmujemy ją pedagogicznie, a nie socjologicznie czy administracyjnie (więc w optyce kształtowania tożsamości, a nie rejestracji faktu „chodzenia do szkoły” czy „zdobywania informacji”) — ma strukturę inicjacyjną, to znaczy, że jej sens wyznaczony zostaje przez *przejścia* rozwojowe (*przeżycia* — *przebudzenia* — *przemiany*). Taka *próba*, w której splót śmierci i zmartwychwstania tworzy albo regeneruje tkankę osobowości, może zdarzyć się wszędzie i niespodziewanie. Nie dlatego, że — jak pokazywali Eliade czy Kołakowski — żyjemy pośród ruin upadłych mitów, co rusz natykając się na jakąś szczątkową, zamaskowaną formę rytualną (nawet gra w klasy odtwarza inicjacyjny obrzęd zapuszczania się w labirynt⁷⁰), ale dlatego, że potencjał inicjacyjny kryje się w każdej

⁶⁸ M. ELIADE: *Obrazy i symbole...*, s. 37.

⁶⁹ Por. ibidem, s. 67.

⁷⁰ Por. M. ELIADE: *Okultyzm, czary, mody...*, s. 64.

miłości, oczarowaniu, zdumieniu, przesileniu, również w oporze, przeszkodzie i ranie. Czesław Miłosz opowiadał o swojej inicjacji erotycznej w wieku sześciu lat, gdy mama kupiła mu na targu wiewiórkę z dykty: „Tania zabawka. I oto dzięki niej dane mi było zapoznać się z potęgą Erosa, tak że gdybym nigdy później nie patrzył na twarz pięknej kobiety, druzgotany, rozsadzany od środka nie wiadomo nawet jakim pragnieniem i czy pragnieniem, umiałbym dzisiaj ułożyć hymn na chwałę silnego boga. Czyli zakochałem się i tak żarliwe było moje uczucie, że teraz odnoszę się do niego z największą powagą i ani mi w głowie żartować tylko dlatego, że skierowało się na śmieszny przedmiot. [...] Kochać się w drewnianej wiewiórce! A czyż nie kochałem się później w ilustracji, w ptaku, w poecie, w słowach jednej linijki spiętych rytmem?”⁷¹. Inicjacyjne znaczenie mają często lektury albo nawet ich cienie. Miłosz w *Ziemii Ulro* wspominał także o „ujarzmiającym” poemacie, którego słuchał jako pięcioletek i z którego zapamiętał tylko obrazy i nastrój. Była to historia chłopca-sieroty, powracającego do zniszczonej rodzinnej wsi i zatrzymanego przez ożyny na zarosłej chwastami mogile matki. Poeta pisał: „Łzy ścisnęły mi gardło i melodramat ułożył się w trwałą wzór, którego ślady znajdowałem później w sobie nieraz”⁷². Dla małego Jorge Luisa Borgesa labiryntem przemiany okazał się ojcowski księgozbiór: „Jeżeli miałbym wybrać najważniejsze wydarzenie w moim życiu, powiedziałbym, że była nim ojcowska biblioteka. Sądzę czasem, że **nigdy z niej nie wyszedłem**. Nadal mam ją przed oczyma. Był to osobny pokój, wypełniony tysiącami książek na oszklonych półkach. Miałem tak słaby wzrok, że zapomniałem już niemal wszystkie twarze z tamtych czasów [...], a jednak pamiętam dokładnie staloryty w Encyklopedii Chambersa i Britannice”⁷³.

Inicjacyjne są spotkania z mistrzami. Nie o to w nich bowiem chodzi, że zostajemy po prostu wprowadzeni na pewną (*sic!*) ścieżkę, ale że oto wszystko — kierunek, horyzont, tryb wędrówki — staje się pytaniem i oznacza wejście w ciemność labiryntu. Znakomicie

⁷¹ C. MIŁOŚZ: *Ziemia Ulro*. Kraków 1994, s. 45–46.

⁷² Ibidem, s. 60.

⁷³ J.L. BORGES: *Autobiografia*. Przeł. A. ELBANOWSKI. Warszawa 2002, s. 13.

uchwycił to Łukasz Michalski: „Powróćmy jeszcze do punktu, który wskazuje w spotkaniu z autorytetem na zaskoczenie nie tyle przedstawianym światem, ile *stylem* jego opisu. Sytuacja ta może okazać się niezwykle dojmująca, bowiem nie uwydatnia już samej niewiedzy (której zresztą przy minimum autorefleksji w jakimś stopniu się spodziewamy), lecz obnaża niepewność samego naszego »patrzenia« — wątpliwą okazuje się tym samym wiedza już posiadana, a zatem struktury osławiania świata. Na domiar złego autorytet nie jest tutaj w żaden sposób automatyczny w przywracaniu wcześniejszej homeostazy”⁷⁴. Kluczowa staje się w tym kontekście dyspozycja do wchodzenia w kontakt z autorytetem w trybie opisywanego przez Lecha Witkowskiego *auto-rytu* przejścia do nowej kondycji siebie, gdzie czyjeś myślenie staje się szansą na podjęcie inicjacyjnego wysiłku, a nie alibi zdjęcia z siebie odpowiedzialności⁷⁵.

Inicjacja dokonuje się również poprzez kryzysy i sytuacje graniczne, które bywają rozwojowo przełomowe, zmuszając niekiedy usunięciem gruntu spod stóp do rozwinięcia skrzydeł i rekonstrukcji świata po zawaleniu się jego dotychczasowego kształtu. To, co głęboko człowieka dotyka, czasami działa jak dramatyczne otwarcie, fortunny szok, uczynniający uśpione możliwości (*lucky break, enabling trauma*⁷⁶). Orfeusz musi utracić Eurydykę i przejść przez piekło jej obcości, aby odkryć nowy rodzaj literatury, a więc i innego siebie⁷⁷.

Drewniana wiewiórka staje się śladem-wzorcem pożądania i pasji, echo dziecięcej lektury odzywa się w późniejszych konfrontacjach z domem, pisarz zamieszkuje w słowach i nigdy nie opuszcza biblioteki ojca, niezliczeni uczestnicy kultury dokonują dzięki inspi-

⁷⁴ Ł. MICHALSKI: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26), s. 136.

⁷⁵ Por. wykład L. WITKOWSKIEGO: *Rozprawa z autorytetem* wygłoszony w ramach cyklu „Medytacje filozoficzne w Łazienkach” 11 stycznia 2014 r.: <http://www.barbaraskarga.org/content/medytacje-filozoficzne-na-kanale-youtube> [data dostępu: 19.12.2014].

⁷⁶ Por. A. BIELIK-ROBSON: *„Na pustyni”. Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008, s. 330.

⁷⁷ Por. Z. HERBERT: *Król mrówek. Prywatna mitologia*. Kraków 2001, s. 11–12.

rującemu twórcy *auto-rytu* przejścia do nowego stylu *bycia*, zranienia okazują się punktami biograficznej transformacji. Doświadczenie inicjacyjne — niezależnie od tego, czy dokonane za sprawą przedmiotów, czy tekstów, miejsc, postaci lub zdarzeń — już w człowieku zostaje jako perspektywa, z której odtąd patrzy i z której myśli.

7. Edukacja szamańska

Edukacja, która pomagałaby odbudowywać wyobrażnię symboliczną i sprzyjałaby doświadczeniom inicjacyjnym, musiałaby mieć charakter szamański, czyli realizować się w zupełnie innym stylu niż dziś. I nie należy postrzegać tu *szamanizmu* ani dosłownie, ani wedle potocznych asocjacji, tak jak nie wolno kojarzyć, na przykład, *blazna* Leszka Kołakowskiego z niepowagą wygłupów, a *ironii* Richarda Rorty'ego ze zdystansowanym szyderstwem. Nie chodzi o posłuch w grupie czy egzotykę działań, tym bardziej o żaden rodzaj osobowościowej dziwaczności i nieprzewidywalności, a raczej o strukturę pełnionej roli. Badania Eliadego pokazały, że szaman to przede wszystkim *przewodnik dusz* — ten, który ma łączność z duchami (w tym potrafi nawiązać kontakt ze zmarłymi), zna tajemnicę magicznego lotu (podróży do nieba i piekła), panuje nad ogniem. Szaman jest także strażnikiem kultury — ma dostęp do starych opowieści, został pouczony przez poprzednich szamanów, zna język duchów. Poza tym jest mistrzem walki z demonami: „Na ogół można powiedzieć, że szaman broni życia, zdrowia, płodności, świata »światła« przed śmiercią, chorobami, bezpłodnością, nieszczęściem i światem »ciemności«”⁷⁸. I dlatego jego pomoc jest potrzebna w sprawach dla egzystencji kluczowych. Gdybyśmy próbowali syntetycznie ująć jego funkcję, można by powiedzieć, że jest *mistrzem ekstazy* — specjalistą od wędrówki duszy. Potrafi się skoncentrować w sposób niedostępny laikom i przemienić w istotę

⁷⁸ M. ELIADE: *Szamanizm i archaiczne...*, s. 379.

nadludzką, tym samym przekraczając zwykłą człowieczą kondycję i wyroki losu⁷⁹. To, co z pozoru wygląda w transowych praktykach jak szaleństwo, w istocie ma strukturę inicjacyjną i symbolicznie przedstawia „powrót do chaosu”, rozkład starej i rodzenie się nowej osobowości⁸⁰.

A stawką jest tu troska o pełne życie i pełnomocność w radzeniu sobie nie tylko na rynku pracy, ale w obliczu mocy i zdarzeń o wiele poważniejszych. Za upominającego się już dawno w pedagogice o szamanizm mam Sergiusza Hessena, chociaż nie używał tego terminu: „Śmierć bowiem żadną miarą nie jest tylko końcem biologicznego życia [...]. Istotnym wychowawcą, wychowawcą z łaski Boskiej, jest ten, który **umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków** [...]. Rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przezwycięzenie śmiertelności, zaczątków, które gubią duszę człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której na śmierć przeznaczona dusza uporczywie się trzyma, w zjednoczoną więzami miłości wspólnotę duchów — oto na czym polega powołanie i tajemnica prawdziwego wychowawcy”⁸¹.

Nie o to chodzi w *szamańskiej edukacji* — powtórzmy — aby nauczyciele i wychowawcy naśladowali zachowania archaicznych czarowników, tylko o to, aby ich przygotowanie i styl pracy umożliwiały: nawiązywanie nieprzeciętnego kontaktu z tradycją (duchami, zmarłymi), zapuszczanie się w głąb najwybitniejszych osiągnięć kultury i mierzenie się z najpoważniejszymi doświadczeniami egzystencjalnymi (magiczny lot w niebo i piekło) oraz pasję *przeżycia* — *przebudzenia* — *przemiany* (panowanie nad ogniem). Innymi słowy, aby potrafili, chcieli i — *last but not least* — mieli warunki do generowania mocą własnej uważności i własnych podróży duchowych sytuacji ekstazy — znów, pojętej nie powierzchownie jako odejście od zmysłów, ale jako decentrujące, intensywne doświadczenie ini-

⁷⁹ Por. ibidem, s. 30, 362; M. ELIADE: *Kowale i alchemicy*. Przeł. A. LEDER. Warszawa 2007, s. 83.

⁸⁰ Por. M. ELIADE: *Mity, sny i misteria*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1999, s. 99–100.

⁸¹ S. HESSEN: *O sprzecznościach...*, s. 171–172.

cyjny. W ekstazie pedagogicznej zaburzenie równowagi oznacza zdolność *przejęcia się* treścią.

8. Logo-irygacja

Ewie Bieńkowskiej zawdzięczam — prócz tego, co przywołałem wcześniej — dwie celne charakterystyki dzieła Mircei Eliadego. Otóż po pierwsze, przypisała ona rumuńskiemu uczonemu coś, co nazwała *pracą irygacyjną* — rozprowadzanie sensu po rozmaitych kanałach/sferach rzeczywistości. A po drugie, zamyśl i klimat jego twórczości nazwała *duchem inicjacyjnej przygody*⁸². Dla pedagoga to kapitalne formuły! Kształcenie jest właśnie pracą logo-irygacyjną w duchu inicjacyjnej przygody.

⁸² Por. E. BIENKOWSKA: *Spór o dziedzictwo...*, s. 239, 242.

Pedagogiczny efekt pogranicza

Let's pretend the glass has got all soft like gauze,
so that we can get through.

Lewis CARROLL: *Through the Looking Glass*

W tekście tym pogranicze rozumiane będzie metaforycznie, tzn. nie tyle jako obszar położony wzdłuż terytorialnych granic, ile raczej jako miejsce spotkania różniących się — często skonfliktowanych — punktów widzenia, sposobów wartościowania, zasobów pamięci. Innymi słowy — jako strefa kontaktu odmiennych tożsamości i sprzecznych poglądów. W tym znaczeniu pogranicze może być wszędzie, gdzie tylko ludzie mają do czynienia z innymi niż ich własne, „obcymi” identyfikacjami i przeświadczeniami¹. Pisał Paweł Huelle: „Pogranicze nie jest określonym na mapie, takim czy innym terytorium, gdzie mieszkają lub walczą ze sobą dwie, trzy narodowości. Pogranicze rozciąga się wszędzie tam, gdzie następuje konfrontacja mnie i innego, ja i nie-ja, swojaka i przybysza, rozpoznanego i obcego, zrozumiałego i niezrozumiałego. Pogranicze to obszar dzisiaj coraz mniej lokalny, peryferyjny, a coraz bardziej globalny. Innymi słowy — pogranicze przesuwają się coraz bardziej w obszar centrum [...]”².

Pogranicze sprzyja zatem interakcji z tym, co „inne”. Czasem — przez bezpośrednią bliskość odmienności — wymusza wręcz konfrontację oraz wymianę między nieprzystającymi doświadczeniami

¹ Por. J. KURCZEWSKI: *Pogranicze pośrodku — śląska społeczność lokalna*. W: *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*. Red. J. KURCZEWSKA. Warszawa 2004, s. 548.

² P. HUELLE: *Homo Viator*. W: K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008, s. 10.

życiowymi i językami. Jak napisał Jerzy Nikitorowicz: „Pogranicze **zmiękcza granicę, czyni ją przenikalną** [...]”³. Rzecz jasna, wcale nie musi tak być, zdarza się nierzadko, że nie jest traktowane jak przestrzeń pośrednia, zmieszana, rozluźniona, lecz jak strefa fortyfikacji — ujednoznacziona i zmobilizowana. Z pedagogicznego punktu widzenia kluczowe jest pytanie: w jaki sposób pogranicze może sprzyjać rozwojowi człowieka? Albo, inaczej rzecz ujmując: w jakich warunkach spotkanie z „innym” staje się szansą dojrzewania osobowości? Jakie okoliczności muszą zaistnieć, aby styczność z różnorodnością okazała się budująca?

Wiele wskazuje na to, że w sytuacji szybko zmieniającego się kontekstu kulturowego i — co za tym idzie — kumulacji różnic strategia asymilacji (porzucania własnej tożsamości, by skuteczniej dostosować się do nowych warunków) nie może być efektywna; grozi nie tylko utrwaleniem — wbrew intencjom — statusu „gorszego”, ale w głównej mierze prowadzi do wykorzenienia, stanu anomii, wyjałowienia życia z wartości i sensu. Działa tu również opisywany przez Odo Marquarda efekt modernizacji zastępującej światy pochodzenia (osadzenie w tradycji językowej, narodowej, kulturowej, religijnej, rodzinnej *etc.*) zreifikowanym światem wymienności⁴. Próba adaptacji radykalnej do nowoczesności technicznej, z zerwaniem dotychczasowych więzi tożsamościowych, wyjaławia życie, skazuje je na bezbarwną funkcjonalność i etycznie paraliżującą epizodyczność. Lepsza wydaje się strategia hybrydyzacji (zachowania własnej tożsamości, ale w taki sposób, by uwzględniała nowość sytuacji i złożoność rzeczywistości). Lech Witkowski tak o tym pisał: „[...] można zaryzykować stwierdzenie, że w warunkach nasycenia różnicami (w świecie »zagęszczonej inności«, w jakim przychodzi nam co dzień żyć) strategię asymilacyjne, redukujące odmienność, w sensie wychodzenia z własnej »skóry« [...], wypierania się swej inności bądź przyzwolenia na traktowanie jej jako egzotycznego ozdobnika, a nie sedna tożsamościowego — przestały być już wystarczają-

³ J. NIKITOROWICZ: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*. Białystok 2000, s. 11.

⁴ Por. O. MARQUARD: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 1994, s. 107.

jącym sposobem nabywania kompetencji i upominania się o własną wartość jako jednostki i członka zbiorowości. Budowanie tożsamości na zasadzie »hybrydy«, zwielokrotnienia odniesień, a nie ich redukcji, staje się szansą przetrwania bez poczucia wykorzenienia [...]»⁵.

Problemami kształcenia w warunkach przemian kulturowych oraz pluralizmu tożsamości i tradycji zajmował się między innymi Zbigniew Kwieciński (kojarząc *pogranicze* z obrzeżem, marginalnością, cieniem — tym, co znajduje się poza obszarem dominującym, a więc na przykład — w pedagogice — z krytyczno-hermeneutycznymi teoriami edukacji oraz opozycyjnymi, niszowymi praktykami oświatowymi)⁶. Jest to również domena nurtu zwanego edukacją międzykulturową⁷. Wszakże to, co w filozofii wychowania określić możemy jako **efekt pogranicza**, stanowi bezpośrednie nawiązanie nie tyle do dorobku edukacji międzykulturowej, ile przede wszystkim do twórczości rosyjskiego filozofa i filologa Michaiła Bachtina.

Bachtin, ceniony za rozprawy poświęcone pisarstwu Fiodora Dostojewskiego i Franciszka Rabelais'go⁸, sam siebie miał mniej za literaturoznawcę, bardziej za filozofa⁹. Współcześnie coraz częściej postrzega się go jako oryginalnego teoretyka kultury i jednego z bardziej interesujących filozofów dialogu. Lech Witkowski w ważnej książce *Uniwersalizm pogranicza...* pokazał, jak niezwykle istotny jest Bachtin także dla pedagogiki. Rosyjski myśliciel — w przeciwieństwie do innych autorów, na przykład Martina Bubera — uważał dialog nie za więź z osobą¹⁰, personalistyczną relację Ja z Ty, lecz za

⁵ L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1997, s. 180.

⁶ Por. Z. KWIECIŃSKI: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000.

⁷ Por. J. NIKITOROWICZ: *Pogranicze — tożsamość — edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001; T. SZKUDLAREK: *Pedagogika międzykulturowa*. W: *Pedagogika*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. T. 1. Warszawa 2003.

⁸ *Problemy poetyki Dostojewskiego* (1963), *Twórczość Franciszka Rabelais'go a ludowa kultura średniowiecza i renesansu* (1965).

⁹ Por. W. DUWAKIN: *Rozmowy z Michaiłem Bachtinem*. Przeł. A. KUNICKA. Warszawa 2002, s. 58.

¹⁰ Oczywiście, M. Buber pisał też o wzajemności w relacjach ze zwierzętami, z roślinami, nawet przyrodą nieożywioną, czyli o dialogu w tzw. *strefie przed-*

interakcję z „cudzymi słowami”, z odmiennymi punktami widzenia¹¹. Tak rozumiany dialog dokonuje się nie momentalnie, bezpośrednio, pozapojęciowo, ale właśnie w intersubiektywnym świecie kulturowego zapośredniczenia — w medium nabrzmiałego słowa.

Według Bachtina, nasze wypowiedzi zмагаć się muszą nie tylko z przedmiotem, którego dotyczą, ale również z sądami formułowanymi przez innych ludzi na ten sam temat. Słowo (wypowiedź, pogląd) musi uchwycić przedmiot już wcześniej skomentowany, już opleciony siecią cudzych ocen i akcentów semantycznych. Filozof pisał: „Ujęcie przedmiotu w słowie jest aktem złożonym: każdy »omówiony« i »przedyskutowany« przedmiot jest z jednej strony rozjaśniony, z drugiej zaś — zaciemniony grą sprzecznych społecznych opinii, cudzym słowem o nim. Słowo włącza się w te perypetie światłocienia, zostaje nim nasycone, zarysowuje w nim własny znaczeniowy i stylistyczny kontur”¹². Dialogiczny charakter wypowiedzi nie kończy się atoli na uwzględnianiu innych punktów widzenia, już obecnych w kulturze. To, co mamy do powiedzenia, kształtuje się też pod wpływem opinii jeszcze niewypowiedzianych. Nasz głos przybiera taki, a nie inny kształt w zależności od tego, jakiej odpowiedzi oczekujemy, jakiej reakcji się spodziewamy.

Zdaniem Bachtina, słowa i poglądy nabierają znaczenia, ujawniają swoją prawdziwość, ważność, piękno, gdy możliwe jest umieszczenie ich w społeczno-kulturowym kontekście, w którym zderzają się i przenikają różne języki. Bez tego słowo staje się „rzeczą” i uniemożliwia wszelkie niepowierzchowe pojmowanie: „W słowie-przedmiocie także sens ulega urzeczowieniu: brak tutaj dialogowego stosunku, właściwego dla wszelkiego głębokiego i aktualnego rozumienia słowa. Rozumienie jest tutaj abstrakcyjne: pomija całkowicie żywą wartość ideologiczną słowa — jego prawdziwość lub kłamliwość, ważność lub nieważność, piękno lub brzydotę.

proza, ale chodzi o zasadniczy ton jego myśli. Por. M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. DOKTÓR. Warszawa 1992, s. 117–118.

¹¹ Por. L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, s. 56, 112–114.

¹² M. BACHTIN: *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. GRAJEWSKI. Warszawa 1982, s. 103.

W poznawaniu takiego uprzedmiotowionego, urzeczowionego słowa nie ma żadnego dialogowego wnikania w poznawany sens, rozmowa z takim słowem jest niemożliwa”¹³. Ludzkie przekonania stają się naprawdę istotne tylko wtedy, kiedy udaje się zachować ich dialogiczną postać, czyli wejść w relację z cudzym, niepodzielanym przez siebie stanowiskiem. „Jakiś możliwy lub faktycznie istniejący twórczy punkt widzenia — pisał Bachtin — staje się istotnie potrzebny i niezbędny jedynie w konfrontacji z innymi poglądami [...]”¹⁴.

Według rosyjskiego filozofa, słowo, którego granice są nieprzekraczalne, czyli **słowo, które nie wymaga sprawdzenia, kontynuacji, nawiązania do innych opinii, a wymaga jedynie powtórzenia, blokuje myślenie i ekspresję żywego ludzkiego doświadczenia, ergo: funkcjonuje w trybie antyrozwojowym**. Jeśli po wypowiedzi postawiona zostaje w sposób definitywny kropka, to jakiegokolwiek głębsze zrozumienie rzeczywistości staje się niemożliwe. Bachtin zilustrował rzecz tak: „Myśl, która jak rybka w akwarium natyka się na dno i ścianki, nie może płynąć dalej i głębiej... Autentyczna myśl zna tylko kropki umowne; ściera również te, które były postawione wcześniej”¹⁵.

Akcentowanie wartości dialogu w języku wynikało z przekonania, jakie miał Bachtin, że żaden pojedynczy punkt widzenia, żadna indywidualna ludzka świadomość nie jest w stanie ogarnąć i wyczerpać prawdy. Ta rodzi się w spotkaniu różnych świadomości, powstaje dzięki konfrontacji wielu indywidualnych, cząstkowych oglądów. „Zauważmy — pisał filozof — że z pojęcia jedynej prawdy wcale jeszcze nie wynika, iż może istnieć tylko jedna jedyna świadomość. Zupełnie dopuszczalna jest myśl, że jedyna prawda zakłada istnienie wielorakich świadomości, że zasadniczo nie da się ona zmieścić w obrębie jednej świadomości, że poniekąd z natury swojej jest wydarzeniowa i rodzi się na styku różnych świadomo-

¹³ Ibidem, s. 194.

¹⁴ Ibidem, s. 26.

¹⁵ M. BACHTIN: *O metodologii badań literackich i humanistycznych*. Przeł. S. ZAPASNIK. W: *Bachtin. Dialog — język — literatura*. Red. E. CZAPLEJEWICZ, E. KASPERSKI. Warszawa 1983, s. 236.

ści”¹⁶. Według Bachtina, homofonicznej koncepcji świadomości — w przeciwieństwie do umożliwiającej dialog polifonicznej — sprzyjał w czasach nowożytnych europejski oświeceniowy racjonalizm z jego kultem jednego, uniwersalnego, powszechnego Rozumu. Szczególnie wyrażenie homofonia została sformułowana w filozofii idealistycznej. Rosyjski uczony pisał: „Zasadę monizmu, czyli jedności bytu, idealizm zmienił w zasadę jedności świadomości. [...] Obok tej jedynej i nieuchronnie jednej świadomości znajduje się mnóstwo empirycznych świadomości ludzkich. Ta mnogość świadomości, z punktu widzenia »świadomości w ogóle«, jest przypadkowa i, rzecz można, zbyteczna. Wszystko, co w nich istotne, co jest prawdą, zawiera w sobie całościowa »świadomość w ogóle« [...]”¹⁷. W takiej sytuacji jedyny dialog, jaki jest możliwy, to dialog „dydaktyczny” — ktoś, kto posiadał prawdę, kto ma dostęp do „świadomości w ogóle”, poucza tego, który jest w błędzie (pozostaje w ramach swojej indywidualnej „świadomości empirycznej”).

W ujęciu Bachtina jednak tzw. dialog dydaktyczny nie jest autentycznym dialogiem, nie umożliwia głębszego oddziaływania świadomości i nieuchronnie prowadzi do uprzedmiotowienia strony pouczanej (wszak jej świadomość jest nieistotna, zawiera błędy, które transferem prawdy uleczyć trzeba). Podobnie myślał niemiecki filozof Karl Jaspers. Pisał on: „Aby ze sobą rozmawiać, trzeba jednak słuchać i naprawdę odpowiadać, nie wolno milczeć ani wymijać pytań, trzeba zwłaszcza każde wyznanie wiary [...] raz jeszcze zakwestionować i poddać sprawdzeniu [...]. Kto ostatecznie posiadał prawdę, nie może z innymi naprawdę rozmawiać — zrywa prawdziwe porozumienie na rzecz treści swej wiary”¹⁸. W efekcie, taki punkt widzenia, który nie podejmuje dialogu z innymi perspektywami, który ignoruje własną fragmentaryczność, oznacza zafałszowanie obrazu świata oraz izolację, zamrożenie, zatarasowanie myśli, czyli ostatecznie — zamknięcie się w tym zafałszowaniu.

¹⁶ M. BACHTIN: *Idea w utworze*. Przeł. N. MODZELEWSKA. W: *Bachtin...*, s. 303.

¹⁷ Ibidem, s. 302.

¹⁸ K. JASPERS: *Wiara filozoficzna*. Przeł. A. BUCHNER, J. GAREWICZ, D. LACHOWSKA, M. ŁUKASIEWICZ. Toruń 1995, s. 56.

W świetle Bachtinowskich idei łatwiej pojąć pedagogiczne znaczenie pogranicza. Jest to wszak miejsce polifoniczne — spotkania się rozmaitych „głosów”, graniczenia z sobą sprzecznych punktów widzenia i odmiennych tradycji — a według rosyjskiego myśliciela, kultura, aby zachować swoją żywotność, musi być wielogłosowa i przecinana granicami, nie może być jednorodna. „Dziedzina kultury — pisał — nie ma wewnętrznego terytorium: cała sytuuje się na granicach. Granice przebiegają wszędzie, przecinają każdy jej punkt [...]. Życie kulturalnego aktu w istocie dokonuje się na granicach: w tym tkwi powaga i znaczenie tego aktu; **odsunięty od granic traci grunt, staje się pusty, arogancki, degeneruje się i umiera**”¹⁹. Rzecz w tym, że niezdolność do spojrzenia na siebie i swój świat oczami sąsiada, który postrzega, myśli, odczuwa inaczej, stanowi poważne ograniczenie i niebezpieczeństwo „zatrzaśnięcia się” we własnym niezmiennym krajobrazie — z każdym dniem bardziej monotonnym i bardziej pustynnym. „Czysta kultura własna — pisał Bernhard Waldenfels — byłaby taką kulturą, która nie daje już żadnych odpowiedzi, lecz tylko powtarza odpowiedzi już istniejące lub ich warianty”²⁰. Izolacja myślowa, okopanie się w jedynej racji, czyli symboliczne, duchowe *opuszczenie pogranicza*, z pedagogicznego punktu widzenia oznacza blokadę rozwoju. Lech Witkowski ujął to w ten sposób: „Zasklepienie się więc w centrum, z którego do tego, co inne, jest zawsze »daleko«, albo też odsunięcie się na margines myślowy i kulturowy, w którym jako na obrzeżu świata prawie nic się nie dzieje, gdzie więc zawsze *czas biograficzny* — jeśli użyć terminu Bachtina — upływa bez przesileń i dramatycznych niedookreśleń i zwrotów — to sytuację, w których życie zamiera. Życie mierzy się tu zdolnością do bycia *na progu, u progu*, wobec granicy, która stawia dopiero problem: gdzie i dlaczego warto być; uznanie, że opuściło się już sferę pogranicza myślowego (nierozstrzygnięcia, niepewności, nieprzejrzystości), to koniec szans na życie zdolne do wchłaniania nowych impulsów, do stawania się”²¹.

¹⁹ M. BACHTIN: *Problemy literatury...*, s. 26–27.

²⁰ B. WALDENFELS: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Przeł. J. Siodorek. Warszawa 2002, s. 88.

²¹ L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza...*, s. 114–115.

Ucieczka ze strefy trudnego sąsiedztwa w kulturę oswojoną, co w praktyce oznacza otaczanie się tymi głosami, które już znamy i z którymi się zgadzamy, a przy tym rugowanie z pola zainteresowania i uwagi wszystkiego, co narusza komfort, to odbieranie sobie szansy na rozwój. Przemiana *ego*, wypracowanie nowego stylu funkcjonowania, poszerzanie możliwości egzystencjalnych (*Bildung*) nie są możliwe bez impulsów pochodzących od tego, co — używając frapującej formuły Bachtina — *niewspółobecne*. Ci, którzy otaczają się powiernikami (podobnymi doświadczeniem, gustem, postawą), znaleźli się na miłej drodze. Tylko *ja* otoczone zróżnicowanym kręgiem „autorów” ma optymalne sposobności uczenia się²². Sam Bachtin w jednej z notatek mistrzowsko uchwycił znaczenie obcych narracji dla kształtowania osobowej tożsamości: „To nie ja patrzę na świat od wewnątrz, swoimi oczami — to ja patrzę na siebie oczami świata, cudzymi oczami, owładnięty przez innego. [...] Nie mam punktu spojrzenia na siebie z zewnątrz, nie mam dojścia do własnego wewnętrznego obrazu. Z moich oczu wyzieraają cudze oczy”²³.

Pogranicze jest miejscem uprzywilejowanym, jako że pozwala zetknąć się z cudzym głosem w jego oryginalnym brzmieniu. Bliskość granicy sprawia, że nietrudno natknąć się na inną tożsamość, obcy punkt widzenia. I to właśnie ma walor otwierający. Jak pisał rosyjski badacz kultury Jurij Łotman: „Sfera nieprzewidywalności stanowi złożony dynamiczny rezerwuuar we wszelkich procesach rozwojowych”²⁴. Spotkanie z nieobliczalnym i niespodziewanym, z tym, co nie jest nasze — co jawi się jako odmienne od osobistych doświadczeń i wykracza poza aktualny horyzont własnego *ja* — może wzbogacić: albo dzięki temu, że asymilujemy nowe treści i wprowadzamy transformująco obcość we własne granice, odmieniając siebie, albo — co także re-aranżuje tożsamość — w ten sposób, że lepiej

²² POR. C. EMERSON: *Niewspółobecność: czym jest, a czym nie jest*. Przeł. M. ADAMIAK. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina*. Antologia. Red. D. ULICKA. T. 2. Kraków 2009, s. 134.

²³ M. BACHTIN: „Człowiek przed lustrem”. Przeł. P. PIETRZAK. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina*. Antologia. Red. D. ULICKA. T. 1. Kraków 2009, s. 399.

²⁴ J. ŁOTMAN: *Kultura i eksplozja*. Przeł. B. ŻYŁKO. Warszawa 1999, s. 123.

uświadamiamy sobie swój punkt widzenia, wedle zasady, iż to, co własne, postrzegamy wyraźniej dzięki kontrastowi²⁵. Stąd usuwanie cudzego stanowiska poza obszar zainteresowania lub zniekształcanie jego głosu w pasji polemicznej (tak, że *de facto* przestaje to być jego głos) stanowi zabieg wychowawczo fatalny. „Jeśli — napisał Lech Witkowski — [...] ułatwić sobie sytuację w [...] sporze poprzez niedopuszczenie do głosu pełni racji przeciwnych, to własne stanowisko może być jedynie kruche i słabe, choć pełne zadufania, albo też może zostać z góry potępione czy odrzucone w odbiorze jako z gruntu błędne. Jego głębsze racje nie dojdą do głosu, jeśli zabraknie rzeczywistego sporu je wydobywającego. Stąd wszystkie purytanizmy moralno-ideologiczne tak często okazują się płytkie i żałosne, a jednostronnie ogłaszane tryumfy — pozorne i jałowe”²⁶.

I tutaj dochodzimy do pestki. Na wydarzeniu uczciwego i rzeczywistego dialogu wspiera się **pedagogiczny efekt pogranicza**, który oznacza po prostu **fenomen rozwojowej przemiany tożsamości (konwersji, hybrydyzacji, pogłębienia etc.) przez interakcję z tym, co inne czy obce**, bez odruchu okopywania się i izolowania w ekskluzywnych, wrogich obozach²⁷. Warto przywołać w tym miejscu koncept Tadeusza Sławka, który w eseju o uniwersytecie proponował, aby logikę machinacyjno-kalkulacyjną (zakładającą, że różne obrazy świata wzajemnie się unicestwiają) zastąpić logiką spojrzenia malarskiego (przyjmującą, iż odmienne optyki mogą współistnieć). „Spoglądając jak malarz — pisał filozof — potrafię docenić wszystko, co sąsiaduje z moimi wyobrażeniami, dzięki czemu czynami i swoim sąsiedztwem zmienia je i — być może — nawet wzbogaca”²⁸.

W jaki sposób generować efekt pogranicza w praktyce wychowawczej? O czym trzeba pamiętać, aby zachować dialogiczność słów w edukacyjnej codzienności? Przede wszystkim kształcenie nie może polegać tylko na prostym orientowaniu wychowanka

²⁵ Por. B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. 157.

²⁶ L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec sporów...*, s. 80.

²⁷ Por. ibidem, s. 176.

²⁸ T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 17.

w świecie: dostarczaniu mu informacji, rad i recept, wskazywaniu dróg najlepszych, ale musi również stwarzać okazję do zetknięcia się z cudzym, niewygodnym punktem widzenia, musi stanowić niejako poligon radzenia sobie z innością. Lech Witkowski ujął to tak: „[...] nauczyciel, chcąc rozwijać dojrzałe anioły, powinien umieć być adwokatem diabła, by prowokując zderzenia racji, zmuszać do ich pogłębiania, wyważania, a przy tym czujności i ostrożności, a nie tylko pryncypialności moralizowania zakazami i jednoznacznymi pochwałami. Sprzyja to patrzeniu na siebie oczyma innych, tworzy możliwość oglądu własnego stanowiska z zewnątrz, i to dzięki takiemu zderzeniu może dochodzić do znaczących rozwojowo zdarzeń edukacyjnych”²⁹. Pisał też: „Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się jednak tam, gdzie choćby chwilowo, laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostają myślowe operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do **spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra**”³⁰.

W procesie wychowawczym istotna jest również jakość obcowania z cudzymi wypowiedziami. Rzecz w tym, aby w miarę możliwości wiernie cytować odmienny punkt widzenia, nie zniekształcać argumentacji drugiej strony, czyli nie konstruować sobie przeciwnika na własną modłę, by go tym łatwiej pokonać. Nie trzeba dodawać, że dopuszczenie do dyskusji głosu, z którym się nie zgadzamy, nie oznacza jeszcze jego akceptacji. Nie o to chodzi, żeby prezentować wychowankowi wszystkie wizje świata jako równie dobre i pozo- stawiać go na morzu wyborów bez busoli, lecz o to, by on w ogóle miał szansę — chociażby tylko laboratoryjnie — zetknąć się z tym, co inne i często niewygodne, i to zetknąć się naprawdę, a nie tylko w spreparowanej, z góry przygotowanej przez nauczyciela — i przez to zamkniętej — formie. Jest przy tym realne niebezpieczeństwo niezrozumienia, pogubienia się, odejścia ucznia, ale nie ma innej drogi — poważna edukacja z szansą na dojrzałość musi udźwignąć ryzyko.

Wybitny rosyjski filozof wychowania Sergiusz Hessen był przekonany, że tym, co niszczy kształcenie, jest ideokracja, czyli zjawisko

²⁹ L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec sporów...*, s. 60.

³⁰ L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza...*, s. 192.

kostnienia i degeneracji światopoglądu. Ludzkie wizje rzeczywistości mogą zamieniać się w ideologie — partykularne, ekskluzywne, tendencyjne, nastawione na działanie punkty widzenia. Jednym z najważniejszych zadań wychowania — warunkiem *sine qua non* dojrzewania osobowości — jest niedopuszczenie do zamknięcia się światopoglądu. Pomocne w realizacji tej misji okazuje się *myślenie filozoficzne*. Hessen przypominał, że filozofia może wnieść do procesu kształcenia uprzytomnienie trudności i sprzeczności w postrzeganiu świata, zdziwienie, świadomość własnej niewiedzy, odczucie niepokoju wobec problemów nierozwiązanych, metodyczne wątplenie *etc.*, czyli to wszystko, co dynamizuje rozwój i nie pozwala zasklepić się w jakiejś duchowej jednostronności³¹. W kształceniu potrzebna jest konkretna kompetencja intelektualna wychowawcy — kompetencja, którą trzeba ćwiczyć. Chodzi o zdolność do konwersacji z nieznanym przez siebie punktem widzenia, umiejętność dopuszczania do głosu zapatrywań nie tylko innych niż własne, lecz także osobiście niewygodnych. Potrzebujemy zatem nauczycieli-filozofów, nauczycieli-intelektualistów³², zdolnych odegrać rolę tłumaczy złożonych zasobów kulturowych i nieprzejrzystego świata, pomocnych w próbach inicjacyjnych i w sytuacjach trudnego wyboru. Pisał Krzysztof Rutkowski: „W sensie najbardziej pierwotnym [...] nauczanie jest przekładem, tłumaczeniem (ktoś »tłumaczył« komuś coś, ktoś »tłumaczył« z języka na język), prze-kretem, ćwiczeniem wydobywającym sens spomiędzy wersów”³³. Generować efekt pogranicza będą potrafili nie ludzie szkoleni na posłusznych procedurom metodyków, lecz pedagodzy zdolni do występku myślenia, przekreću wyprowadzania znaczeń, przenikania wyobraźnią przez taflę lustra.

Z jednej strony chodzi więc o pewną wykształconą dyspozycję intelektualną (umiejętność i gotowość wchodzenia w sieć dialogu

³¹ Por. S. HESSEN: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa 1997, s. 35–37, 57.

³² Por. J. RUTKOWIAK: *Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. RUTKOWIAK. Kraków 1995; L. WITKOWSKI: *Uniwersalizm pogranicza...*, s. 196.

³³ K. RUTKOWSKI: *Artes Liberales. O nauczycielach i uczniu*. Poznań 2014, s. 6.

z pożytkiem dla własnej tożsamości), z drugiej zaś — o pewien etos (etyczną postawę budowania relacji z obcością). I właśnie ten aspekt — **etos pogranicza** — dochodzi wyraźnie do głosu w działalności i pisarstwie Krzysztofa Czyżewskiego, szefa Fundacji Pogranicze w Sejnach oraz Międzynarodowego Centrum Dialogu w Krasnogrodzie, a także redaktora znakomitej serii wydawniczej „Meridian” i wyborczego pogranicznego eseisty. Nawiązując do wielonarodowego i wielowyznaniowego charakteru Bukowiny, pisał on o *homo bucovienensis* — postawie człowieka, który odczuwa monolog jako zakłamanie; wie, że nie uchodzi wychwalać siebie, swojego narodu czy wyznania wobec innych; podkreśla zalety drugiego, ma wiedzę na jego temat oraz okazuje mu zainteresowanie; jest autoironiczny; zachowuje to, co własne, ale nienachalnie³⁴. W tej wersji efekt pogranicza to kultura dialogu praktykowana w perspektywie długiego trwania. Czyżewski używa pięknych i nośnych metafor: *budowanie mostów, tworzenie tkanki łącznej*. Bez etosu zagajania *innego*, poszukiwania języka relacji i wspólnoty, przestrzeni spotkania, kultura staje się fasadowa, społeczności nietrwałe, a ludzie osamotnieni. Wyzwaniem cywilizacyjnym staje się zatem otwieranie warsztatów *neimara* (bałkańskiego architekta, specjalisty od konstruowania mostów), w których nie okazjonalnie, medialnie, marketingowo, ale w codzienności można by się uczyć *od* obcych i z obcymi. Zamiast kultury *strażników bramy*, w której człowiek „zaciera na starych pomnikach obcobrzmiące nazwiska i nie czuje się o nie uboższy” oraz „nie zna się na polifonii”, potrzeba kultury *budowniczych mostów*, gdzie „własne niebo to za mało”³⁵.

W etos pogranicza wpisuje się ważna dyspozycja pedagogiczna — takt. Aby *niewspółobecne* oraz autentyczne punkty widzenia mogły zaistnieć w interakcji pedagogicznej, potrzebne są: delikatność, oględność, wycucie, poszanowanie sfery osobistej, respekt dla tego, co należy do obszaru prywatnego, indywidualnego (obszaru „moje”) ³⁶. Jak napisał Zbigniew Kwieciński: „Poprzez takt pedagog

³⁴ Por. K. Czyżewski: *Linia powrotu...*, s. 113–117.

³⁵ K. Czyżewski: *The Path of the Borderland/Ścieżka pogranicza*. Sitka—Sejny 2001, s. 21, 39.

³⁶ Por. Z. Myślakowski: *O kulturze współżycia*. Warszawa 1969, s. 38.

ochronia przestrzeń dziecka, chroni to, co jest zagrożone, zapobiega bólowi, scala to, co podzielone, umacnia to, co jest dobre, uwydatnia to, co jest unikatowe, wspiera rozwój osobowy i zdolność dziecka do uczenia się. Takt może być pośredniczony przez mowę, ale i poprzez ciszę, poprzez oczy, gesty, klimat w klasie szkolnej i każdego spotkania, poprzez przykład osobisty. Jest zatem podstawowym składnikiem i warunkiem »sprawności pedagogicznej« [...]»³⁷. Rzecz w tym, że bez taktu i dyskrecji trudno o zaufanie w relacji pedagogicznej, a z kolei atrofia zaufania paraliżuje ujawnianie punktów widzenia niezgodnych z oficjalną wykładnią, przekonań kolidujących z powszechnie oczekiwanymi. Bez taktu i generowanego w ten sposób zaufania — czego uczyć się można również w warsztatach *neimara* — trudno o to, by doszło do rzeczywistego dialogu.

Niemniej jednak, efekt pogranicza nie jest sprawą prostą i nie należy go sentymentalizować. Z pewnością nie sprowadza się on jedynie do pielęgnowania etycznej wskazówki „otwarcia” na inność. Po pierwsze — o czym trzeba pamiętać — interakcja pedagogiczna z trudem podtrzymuje różnicę. I to nie tylko dlatego, że płynna jest granica między kształceniem a społecznieniem, wobec czego łatwo pomylić formującą i emancypacyjną edukację z prokrustową socjalizacją. Również dlatego, że nawet w kształceniu zawarty jest silny ładunek perswazji. Zazwyczaj wychowawcy zależy bardzo na tym, aby wychowanek przejął się jakimiś ideami i ukształtował w sobie dyspozycję do określonego zachowania, a przynajmniej żeby to wszystko, co jest mu prezentowane i oferowane, potraktował jako poważny punkt odniesienia, realną szansę. Ta intencja pozytywnego wpływu nie sprzyja pełnemu uwzględnianiu stanowisk przeciwnych, które — jak się uważa, niecałkowicie bez podstaw — mogłyby osłabić lub nawet sparaliżować przekaz. Perswazja — zasilana przez normatywność i retorykę — jest fundamentalnym, nieodłącznym elementem wychowania, dlatego efekt pogranicza wymaga nie jej eliminacji, lecz umiejętności stopniowania i okresowego zawieszania. W każdym razie z tego napięcia warto sobie zdawać sprawę.

³⁷ Z. KWIECIŃSKI: *Tropy — ślady — próby...*, s. 285—286.

Po drugie, zetknięcie się z odmienną hierarchią wartości, obcym punktem widzenia, cudzą pamięcią albo egzotyczną wrażliwością bywa męczące, często drażni, czasem rani, bywa, że głęboko. „Obce — pisał Waldenfels — *ukazuje się w ten sposób, że nam umyka*. Nawiedza nas i wprowadza w niepokój, zanim jeszcze dopuścimy je albo podejmiemy próbę obrony”³⁸. Spotkanie z obcym — jeśli rzeczywiście następuje, jeśli nie jest tylko zbliżeniem estetycznym, folklorystycznym, dydaktycznie spreparowanym, naskórkowym — wytrąca z równowagi, niepokoi, napawa lękiem. Obcy — pisał Emmanuel Lévinas — „zakłóca moje »u siebie«”³⁹ lub — jak głosił Wilfried Lipitz — „wstrząsa on tym, co jest podzielaną przez wszystkich członków grupy wspólnością: oczywistym porządkiem [...]”⁴⁰. Funkcjonowanie na pograniczu naraża na nieustanne kwestionowanie naszego sposobu życia, narusza poczucie bezpieczeństwa przez permanentną groźbę inwazji cudzych elementów⁴¹. Tym samym, pogranicze to nieuchronnie „miejsce wyrzeczenia”⁴² — nie można go mieć tylko dla siebie i trzeba się pogodzić z tym, że to, co własne, nie jest jedynie, więcej: że jest *wystawione* na ingerencję, że może być w każdej chwili *dotknięte*. Dlatego nie należy sobie wyobrażać, że wystarczy sentymentalne spojrzenie na obcego jak na mile widzianego gościa. To jest wyzwanie, agon, nieustawanie w próbach przebicia się czy przerzucenia mostu. Bez gwarancji powodzenia. Kto powiedział, że kształcenie musi się kończyć *happy endem* — zrozumieniem, więzią, opanowaniem, wzmocnieniem, nagrodą? „Pogranicze czerpie dynamikę z dramatów nieudanych spotkań”⁴³.

Po trzecie, żeby mieć życiodajny stosunek do granic, najpierw trzeba te granice w ogóle dostrzegać. Wzbogacanie tożsamości

³⁸ B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. 41.

³⁹ E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998, s. 26.

⁴⁰ W. LIPITZ: *Prawa innego człowieka. Nierówność innego w kontekście równości uniwersalnej*. W: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Red. J. PIEKARSKI, B. ŚLIWERSKI. Kraków 2000, s. 51.

⁴¹ POR. J. FILEK: *Ambiwalencja obcości*. „Znak” 2004, nr 1 (584), s. 40–41.

⁴² POR. D. SIEROŃ-GALUSEK, Ł. GALUSEK: *Pogranicze. O odradzaniu się kultury*. Wrocław 2012, s. 136.

⁴³ K. CZYŻEWSKI: *The Path of the Borderland...*, s. 53.

przez konfrontację z cudzym słowem może się pojawić tylko wtedy, gdy istnieje jakieś słowo własne, gdy wychowanek ma już jakieś *zapotrzebowanie na znaczenia*, gdy mu nie jest wszystko jedno, jaka ta jego tożsamość będzie, jakimi sensami i wartościami ją wypełni. Współczesna kultura masowa wydatnie utrudnia pojawienie się tego podstawowego warunku duchowego dojrzewania, wzmacniając w młodzieży odruch kolektywistyczny i anomijny poziom funkcjonowania.

Alarmujących analiz jest wiele, oto tylko kilka ilustracji. Amerykański socjolog i pedagog Stanley Aronowitz opisuje odrealniające życie zjawisko *pochwylenia w spektakl*: „Większość uczniów uczestniczy w lekcjach, jak gdyby byli we śnie. Są zamroczeni codzienną interakcją tak, jak gdyby to ona była nierealnością. Wielu z nich żyje widowiskiem telewizyjnego *show*, koncertem rockowym, płytowym party czy innymi imprezami masowej kultury. Taki spektakl jawi się jako świat rzeczywisty, w którym budzą się i uczestniczą w procesie życia, podczas gdy poza mediami ich życie jest fikcją”⁴⁴.

Zygmunt Bauman pokazuje, w jaki sposób trywialna paplanina zastępuje rozmowę — a tym samym realne spotkanie ze *znaczącym* i z *cudzym* słowem — formatowana przez nowoczesne media. Krótkie komunikaty, jakie stanowią ich oś, pozwalają jedynie na wymianę informacji o wykonywanej czynności (na przykład: „Jem pizzę”; „Nudzę się jak mops”; „Chce mi się spać i idę do łóżka”), a bardziej złożona artykulacja przestaje ważyć. „Dzięki operatorom Twittera nasza sławetna, lecz wstydliva powściągliwość i niezdarność w wyjaśnianiu motywów i celów naszych działań oraz towarzyszących im uczuć, przestała uchodzić za wadę, a podniesiona została do rangi cnoty. Dowiedzieliśmy się [...], że wystarczy wiedzieć, co się robi i poinformować o tym innych [...]. Dlaczego coś robimy, a także o czym myślimy, co zamierzamy, o czym marzymy, czym się cieszymy albo czego żałujemy, robiąc to, co robimy, nie ma znaczenia”⁴⁵.

⁴⁴ Cyt. za: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010, s. 324.

⁴⁵ Z. BAUMAN: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2011, s. 32–33.

Zbyszko Melosik z kolei używa kategorii *globalnego nastolatka*, opisując tożsamość, która — niezależnie od kultury pochodzenia — kształtowana jest pod przemożnym wpływem jednakowych treści masowej komunikacji. Wedle medialnej matrycy urabiane są legiony niemal identycznych młodych ludzi, żyjących w sieci standardowych, konwencjonalnych znaczeń, do których nie są w stanie nabrać jakiegokolwiek dystansu. Pisał: „Trywializując nieco, można stwierdzić, że »globalny nastolatek« uczęszcza do przyzwoitej szkoły średniej bądź uniwersytetu (szkoły nie lubi, lecz dba o to, »aby nie mieć kłopotów«). Ogląda on MTV, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, jeździ na deskorolkach, chodzi do McDonald’s, pije Coca-Colę. [...] Wie, jakie »gadżety kulturowe« są na »czasie« [...] jest »cool«”⁴⁶. Kłopot polega na tym, że młody człowiek spreparowany w ten sposób przez popkulturę jest niewrażliwy na różnicę, a tym samym odporny na jakikolwiek efekt pogranicza. I dzieje się tak pomimo tego, że on sam przekonany jest o własnej tolerancji (deklaracja „otwarcia na inność” wchodzi w skład standardowej konstrukcji tożsamości *globalnego nastolatka*). Odporność na wpływ spotkania z obcym bierze się z faktu, że porażony odruchem kolektywistycznym człowiek o skonwencjonalizowanej wyobraźni nie potrzebuje sensów innych niż te, których dostarczają mass media — nie szuka nowych horyzontów (przykuty do masowej matrycy nie przeczuwa nawet ich istnienia) i tym samym napotkanych różnic nie traktuje poważnie, a jedynie rozrywkowo. Melosik tłumaczy to w ten sposób: „[...] osoba taka wszędzie czuje się »jak w domu«; [...] nie dlatego, że potrafi zaakceptować różnice lub jest pełna międzykulturowej empatii, lecz dlatego, że nie jest w stanie dostrzec różnic. Mniej lub bardziej świadomie unika konfrontacji z różnicami, a jeśli już do niej dochodzi, to traktuje je w kategoriach egzotyki, którą można się pozachwycać i zawsze szybko o niej zapomnieć. Umie »współżyć z różnicą« bez »wchodzenia w różnicę«. Różnica jej nie przeszkadza (chyba, że staje się natrętnym intruzem w codzienności). [...] Taka osoba ma dobrze zintegrowaną tożsamość, która odbiera

⁴⁶ Z. MELOSIK: *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*. W: *Człowiek w jednoczącej się Europie*. Kraków 2004, s. 33–34.

tylko na jednej fali [...]. To, co nie mieści się w schematach jej percepcji, po prostu dla niej nie istnieje (ani jako problem, ani jako wyzwanie)⁴⁷. Ktoś w ten sposób zsocjalizowany unika wszelkiego głębszego zaangażowania — nie szuka trwałych więzi, sensu, alternatyw, nie zamierza zmieniać ani świata, ani siebie⁴⁸. Funkcjonowania społeczności złożonej z takich jednostek nie stymuluje już żadna tęsknota, żadna *u-topia*, lecz raczej — jak mówi Bauman — *u-via*: scenariusz nieoferujący sensu, a tylko pomagający **przepędzić pytanie o sens z umysłu**⁴⁹.

Tak więc zamroczone sklejenie z konwencjami otoczenia, pośród pustego świergotania, w poczuciu komfortu bez pytań, dylematów i nadziei, w zaniepokojeniu o siebie, ale nie sobą, nie ma jeszcze *terytorium*, które by można przeciąć granicą. Nawet najwartościowsze słowo cudze pozostanie bez znaczenia, nawet najwybitniejsze osiągnięcie kulturowe — *nieme, zatrzaśnięte*. Aby efekt pogranicza mógł się pojawić, najpierw potrzebne jest przebudzenie, duchowy wstrząs, szczelina pragnienia — najpierw *coś* musi zacząć znaczyć. Przed pełną konfrontacją z *obcym* wychowanka trzeba *poruszyć, uwieść, zaczarować, zachwycić, zafrapować, zezłościć* — obudzić w nim w ogóle zainteresowanie światem znaczeń, wprawić w wibrację strunę tęsknoty za wartościami, obdarzyć pragnieniem i głodem życia mądrzejszego, lepszego, piękniejszego, dojrzałego, samodzielnego i trudnego, bo nie banalnego. Samym intelektualnym sporem, ważeniem argumentów, przyglądaniem się cudzym stanowiskom zrobić tego niepodobna. Potrzebna jest tutaj właśnie perswazja, wejście w przestrzeń mitu, w sferę aksjologicznej wiary. Niestety, tę szansę najczęściej marnujemy, nie potrafiać zaaranżować poruszających sytuacji wychowawczych⁵⁰ i tym samym zostawiając uczniów samych w wy-

⁴⁷ Ibidem, s. 38.

⁴⁸ Por. Z. MEŁOSIK: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków 2013, s. 142.

⁴⁹ Por. Z. BAUMAN: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa 2011, s. 45.

⁵⁰ Amerykański pedagog Peter McLaren opisywał nieudane doświadczenie mszy dla młodzieży, gdzie nauczyciele zmuszeni byli wcielać się w rolę „policjantów”. Dla nas może to być egzemplifikacja szerszego zjawiska *niewykorzystanych szans edukacyjnych*: „W rzeczywistości całe przedstawienie było

godnym dla nich, ale niszczycielskim dopasowaniu do oswojonego otoczenia.

Mimo że niejednokrotnie burzy to nasz spokój i wystawia na zranienie, tkwi w zetknięciu z obcością sposobność do przekształcania i rozszerzania tożsamości, a tym samym osłaniania jej przed cichą i złowieszczą pracą pustyni. Jan Paweł II pisał o *efekcie pogranicza* (choć samej nazwy nie użył): „Począwszy od Abrahama, wiara każdego z jego synów oznacza ustawiczne przekraczanie tego, co drogie, własne, dobrze znane, aby otwierać się na przestrzeń nieznanego, opierając się na wspólnej prawdzie i wspólnej przyszłości nas wszystkich w Bogu. **Wszyscy jesteśmy zaproszeni do udziału w tym procesie przekraczania znanego, najbliższego kręgu [...]**”⁵¹. Powtórzmy: w pedagogicznym efekcie pogranicza nie o to chodzi, by sentymentalizować kontakt z innym (to, co *obce*, jest często trudne, bolesne, drażniące, uwierające, pozostawiające blizny), lecz o to, by nie usztywniać granic, by w obliczu *cudzego słowa* powstrzymać oburzenie i nie okopywać się, nie fortyfikować na własnych pozycjach, a przeciwnie — rozpocząć *budowanie mostu*. Tylko wtedy można dostrzec szansę rozwojową, jaką niesie *pogranicze*, i doświadczyć jego życiodajności.

pograżone w banalności. Głębia, bogactwo i tajemnica potencjalnie wspaniałego wydarzenia — może jednego z najbardziej uświęconych zdarzeń znanych ludzkości — zostały zredukowane do płytkiego wykładu. Ze swej wysokości msza przypominała raczej hymn pochwalny niż wydarzenie inspirujące. To, co potencjalnie mogło być chwilą prawdziwej satysfakcji, stało się fiaskiem” — P. McLAREN: *Antystruktura oporu*. Przeł. E. KISZKURNO-KOZIEJ. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. KWIECIŃSKI. T. 2. Toruń 1992, s. 29.

⁵¹ JAN PAWEŁ II: *Wstanie, chodźmy!* Kraków 2004, s. 162.

Kamień, perła, błękitne tygrysy

Szkic o wychowaniu i etyce wyrzeczenia

O czym ważnym w zjawisku wychowania może nam przypomnieć symbolika kamieni? Tekst niniejszy jest próbą namysłu nad znaczeniami wnoszonymi w obszar pedagogiki przez „kamienne” metafory.

Proces kształcenia bywa w przenośni ujmowany jako rzeźbienie w kamieniu. Adolf Szołtysek w ten sposób charakteryzuje wychowanie ufundowane na Platońskiej wizji człowieka: „[...] ów proces sprowadza się do odrzucania (odłupywania) tych kawałków kamienia, które skrywają podobiznę tkwiącą w kamieniu. [...] wychowanie sprowadza się do odpoznavania tego, co jest zapisane na tablicy, choć zasłaniane warstwą zmysłowo-pożądawczą. Duchowe wglądy w zapisy umożliwiają wydobywanie na jaw tego, co skrywane”¹. Alegoria wychowania jako pracy za pomocą rzeźbiarskiego dłuta, by — usuwając zbędny materiał — odsłonić ukrytą w wychowanku prawdę i szlachetność, nawiązuje do konceptu Michała Anioła. Artysta utrzymywał, że posąg tkwi już w marmurowym bloku i trzeba tylko niewidoczną wewnętrzną formę wydobyć na światło dzienne: „Nie ma artysta, który w marmur puka, / myśli ni jednej, co by w nim nie była, / jej tylko ręka, którą w ślad posyła / za intelektem, tam w kamieniu szuka”². Skojarzenie prowadzi również do Martina Buber, który powtarzał, że w bryle świata zawarta została Twarz Boga i zadaniem człowieka jest wydobyć z tej bryły oblicze Najwyższego³.

Metafora rzeźbienia w kamieniu może wskazywać na trudność działania. Wychowanie i urzeczywistnianie swego powołania (sa-

¹ A. SZOŁTYSEK: *Filozofia pedagogiki*. Katowice 2003, s. 99.

² Cyt. za: U. Eco: *Od form abstrakcyjnych do głębi materii*. W: *Historia piękna*. Red. U. Eco. Przeł. A. KUCIAK. Poznań 2005, s. 401.

³ J.A. KŁOCZOWSKI: *Filozofia dialogu*. Poznań 2005, s. 52.

mowychowanie) to akty twórcze wymagające wysiłku i wytrwałości, hartu ducha. Kamień — z natury twardy — symbolizuje opór, który trzeba przełamać, by dokonać dzieła. Kto boi się mozołu, prędko zniechęca, oczekuje łatwych i szybkich rezultatów, w edukacji najpewniej nie zajdzie daleko. To dziedzina, w której niezbędne są cierpliwa praca i czas na dojrzewanie.

Kształcenie jako rzeźbienie może także sugerować solidność rezultatu. Efekty wychowania powinny być nie doraźne, lecz trwałe. Z porządnej edukacji wyłania się posąg osobowości, zdolny wytrzymać napór wichru, a nie efemeryczny ślad z ziarenek kwarcu, znikający przy pierwszej fali. Kamień symbolizuje stałość, niewzruszoność. Długość jego istnienia niepomiaralnie przewyższa czas kruchej egzystencji ludzkiej i dlatego obecność kamienia pozwala człowiekowi zbliżyć się do tajemnicy trwania — do czasu sakralnego, do wieczności, a tym samym do Boga. Kamień oznacza też siłę, odporność, stabilny, pewny punkt oparcia. Takie przesłanie niesie symbolika biblijna: „I spadł deszcz, i przyszły rzeki, i wiały wiatry, i uderzyły na ów dom, a nie upadł, bo był na opoce ugruntowany” (Mt 7,25)⁴; „A ja tobie powiadam, że ty jesteś opoka, a na tej opoce zbuduję Kościół mój, a bramy piekielne nie przemogą go” (Mt 16,18).

I w tym miejscu pojawia się pierwsza wątpliwość: czy metafora rzeźbienia w kamieniu — w sposób naturalny niosąca skojarzenia z trwałością, niezmiennością, pewnością — adekwatnie oddaje rzeczywistość edukacyjną. Sięgająca Sokratesa tradycja paidei uczy raczej ciągłego poszukiwania a nie rozsiadania się przy tym, co raz zdobyte (wyrzeźbione), raczej wytrącania z pewności („Wiem, że nic nie wiem”) niż upartego obstawania przy oczywistościach. Współczesność również słabo wpisuje się w obraz wykuwania posągów. Zygmunt Bauman zauważył: „[...] notowania »stałości« na giełdzie ludzkiego życia z dnia na dzień spadają”⁵. Żyjemy — według autora — w czasach „płynnej nowoczesności”, w której zmienność urosła do rangi pierwszoplanowego składnika rzeczywistości, w której

⁴ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. J. WUJEK S.J. Kraków 1962. Kolejne cytaty z *Biblii* podaję za tym wydaniem.

⁵ Z. BAUMAN, K. TESTER: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa 2003, s. 160.

wszelkie stabilne związki, trwałe zakorzenienia, okrzepłe i zdefiniowane tożsamości stają się nieznosnym ciężarem, a przez wielu w ogóle już nie są brane pod uwagę w życiowych projektach. Nastąpiło nieodwracalne otwarcie środowiska wychowawczego. Masowe media zburzyły mury i pedagodzy nie mogą odtąd skutecznie kontrolować wpływów⁶. Ich światem — areną ich działalności — nie jest już kamieniołom, lecz raczej kipieli.

Sytuacja współczesnych wychowawców (przyzwyczajonych do symboliki trwałości i pewności, a przez życie zmuszonych do zmagania się z płynnością) przypomina historię przedstawioną przez argentyńskiego pisarza Jorge Luisa Borgesa w opowiadaniu *Błękitne tygrysy*. Szkocki profesor odnalazł w Indiach niewielkie niebieskie kamyki, gładkie, okrągłe, przypominające żetony i nazywane przez miejscowych „błękitnymi tygrysami”. Próba ich policzenia okazała się zadaniem niewykonalnym. Gdy patrzył na jeden, widział ich wiele, gdy przesypywał je z ręki do ręki, kamyki mnożyły się lub znikały w niewytłumaczalny sposób. Monstrualna natura *błękitnych tygrysów* zaprzeczała oczywistym, fundamentalnym prawom fizyki i arytmetyki, sugerowała istnienie jakiegoś niedostępnego wymiaru, który mógł pochłaniać i wypływać kamyki bez żadnej zasady, w sposób unicestwiający elementarną racjonalność. Zburzyło to doszczętnie spokój profesora: „Z początku bałem się, że wpadam w obłąd. Teraz, po latach, wydaje mi się, iż wolałbym, żeby tak się stało, bo moje osobiste szaleństwo byłoby niczym wobec niezbitego dowodu, że we wszechświecie zagnieździł się zamęt. Jeżeli trzy dodać jeden równa się dwa lub czternaście, to rozum jest formą szaleństwa”⁷. Nic nie pomogło znaczenie kamyków ani obliczenia statystyczne — *błękitne tygrysy* okazały się nieujarzmione. Wiedza profesora została zdruzgotana w konfrontacji z nieodgadnionym, a jego przemożne pragnienie ładu niezaspokojone.

W wychowaniu uczestniczą ludzie, a więc byty przynajmniej częściowo — w podmiotowej sferze — wyłamujące się z regularności łańcucha determinant i w swym najgłębszym wymiarze zasadni-

⁶ Por. Z. BAUMAN: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa 2000, s. 230.

⁷ J.L. BORGES: *Błękitne tygrysy*. W: IDEM: *Pamięć Szekspira*. Przeł. D. i A. ELBANOWSCY. Warszawa [b.r.w.], s. 33.

czo niepoznawalne⁸. Krystyna Ablewicz zauważyła, że pedagodzy praktycy nieustannie dotykają tajemnicy człowieka, kiedy w procesie edukacyjnym próbują zrozumieć drugiego lub sami zostać zrozumiani, i nie wystarczy do tego proste sumowanie informacji, ale trzeba szukać jakiegoś „klucza”, jakiegoś — nigdy ostatecznie ustalonego — horyzontu interpretacji⁹. Niewzruszoność i pewność — sugerowane przez metaforę rzeźbienia w kamieniu — słabo przystają do istoty wychowania jeszcze i z tego powodu, że, jak napisał czeski teolog Tomáš Halík, człowiek bywa w swoich cnotach, oczywistościach i mocach hardo zamknięty, a otwiera się w ranach, niepokojach i tęsknotach¹⁰. Wykuwanie posągów może blokować (*sic!*) rozwój.

Dochodzimy tu do drugiej wątpliwości co do trafności naszej metafory. Kamień przez skojarzenie z wiecznością i Bogiem jest uznawany za symbol życia i płodności, ale jeśli skoncentrujemy uwagę na jego własnej naturze, narzuci nam się asocjacja diametralnie inna — martwota. Kamień symbolizuje brak życia, jest idealnym obrazem martwego przedmiotu, pozbawionej ducha rzeczy. W ewangelicznej przypowieści, gdy ziarno pada na miejsce skaliste, kiełkująca roślina szybko więdnie i usycha (por. Mt 13,5—6). W mitologii greckiej i ludowych baśniach spotykamy motyw kary polegającej na pozbawieniu życia przez zamianę w kamień. Thomas Stearns Eliot w poemacie *Ziemia jałowa*, opisującym okaleczone życie, duchową pustkę ludzi współczesnych, posłużył się słowami: „Tu nie ma wody tu jest tylko skała / Skała bez wody i piaszczysta droga”¹¹. Indonezyjski mit mówi, że na początku Niebo było bardzo blisko Ziemi i Stwórca spuszczał z niego podarki. Najpierw opuścił kamień. Ludzie jednak nie chcieli go przyjąć i prosili o coś innego. Bóg wysłuchał ich

⁸ Por. M. SCHELER: *Stanowisko człowieka w kosmosie*. W: IDEM: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa 1987.

⁹ K. ABLEWICZ: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków 2003, s. 93.

¹⁰ T. HALÍK: *Co nie jest chwilowe, jest nietrwałe. Labiryntem świata z wiarą i wątpliwościami*. Przeł. J. ZYCHOWICZ. Kraków 2004, s. 25.

¹¹ T.S. ELIOT: *Ziemia jałowa*. W: IDEM: *Szepty nieśmiertelności. Poezje wybrane*. Przeł. K. BOCZKOWSKI. Kraków 2001, s. 112.

— kolejnym podarunkiem był banan. Ten prezent ludzie powitali z radością. Wówczas Stwórca oznajmił, że skoro wybrali owoc, ich życie będzie do niego podobne — tak jak bananowiec obumiera, pozostawiając nowe pędy, tak oni pomrą, czyniąc miejsce dzieciom. Gdyby wybrali kamień, trwaliby jak on — bez zmiany, bez śmierci. W tej opowieści znakomicie uchwycona została pułapka „kamieniego” życia. Ludzie wybrali kruchą, zniszczalną egzystencję, ponieważ tylko taki ulotny byt, pełen fluktuujących lęków i pragnień, zmiennych doświadczeń, nazwać można autentycznym życiem. Nieruchoma nieśmiertelność kamienia to dopiero śmierć prawdziwa. Mircea Eliade skomentował tę historię tak: „Ten indonezyjski mit świetnie ukazuje tajemniczą dialektykę życia i śmierci. Kamień symbolizuje niezniszczalność i nienaruszalność, a więc i przedłużanie w nieskończoność własnego trwania. Kamień jest jednak również symbolem nieprzejrzystości, inercji i nieruchomości, podczas gdy życie w ogóle, kondycję ludzką zaś w szczególności, cechuje *kreatywność i wolność*”¹².

Wychowanie — wbrew kamiennym skojarzeniom — dotyczy nie rzeczy, nie nieruchomych obiektów, będących przedmiotem pedagogicznych działań, lecz żywych ludzi, obdarzonych duchową sferą „kreatywności i wolności”. Wybitny teolog Romano Guardini pisał wprost: „Co to w ogóle znaczy wychowywać? Na pewno nie jest to kształtowanie martwej materii na wzór rzeźbiarza obrabiającego kamień. Wychowywać to znaczy dodawać komuś odwagi do bycia sobą. Wskazywać mu jego własne zadania, jego własną drogę — nie moją. Pomagać mu stać się wolnym”¹³.

Aby zneutralizować skojarzenie z martwością, stosuje się czasem oksymoroniczny termin „żywy kamień” (na przykład: „Przystępując do niego, żywego kamienia, przez ludzi wprowadzie odrzuconego, ale przez Boga wybranego i uczzonego, i wy, jak żywe kamienie, na nim się budujcie, dom duchowy, kapłaństwo święte, dla składania duchowych ofiar, przyjemnych Bogu przez Jezusa Chrystu-

¹² M. ELIADE: *Okultyzm, czary, mody kulturalne. Eseje*. Przeł. I. KANIA. Warszawa 2004, s. 52.

¹³ R. GUARDINI: *Bóg daleki, Bóg bliski*. Przeł. J. KOZBIAŁ. Poznań 1991, s. 228–229.

sa” — 1 P 2,4—5). W ten sposób symbolika kamienia okazuje się antynomiczna — obejmuje i trwanie, i płynność życia. Podobnie paradoksalny charakter ma symbolika perły, która zaliczana bywa do kamieni szlachetnych, mimo że swoje powstanie zawdzięcza żywym organizmom, a nie procesom geologicznym. Leży zatem na granicy dwóch światów — królestwa życia i królestwa materii nieożywionej. Ma zdolność łączenia przeciwieństw. Wedle orientalnej tradycji perła powstaje przez wnikięcie błyskawicy do perłopławu, czyli dzięki tajemniczej fuzji ognia i wody.

W mitycznej interpretacji perła stanowi przejaw transcendencji — symbolizuje doskonałość, Absolut. W jodze najwyższym celem praktyk ascetycznych jest wizja Błękitnej Perły, która uosabia Najwyższą Świadomość. W mistycyzmie islamskim wierny ze swego wnętrza wydobywa perłę koloru białego — Pierwszy Intelkt — i przeprowadza z nią sekretne rozmowy, uzyskując wgląd w boskie prawdy. Arabskie mity początku opowiadają o Rozumie Świata — białej perle wielkości nieba i ziemi, z której wyłoniło się wszystko inne. W chińskiej tradycji taoistycznej perła stanowi manifestację kosmicznych sił stwórczych i uważana jest za eliksir nieśmiertelności. W tradycji irańskiej oznacza ona Zbawiciela. Podobnie rzecz się ma w symbolice chrześcijańskiej. Klemens Aleksandryjski i Orygenes drogocenną perłę widzieli w Chrystusie-Logosie. Św. Jan Chryzostom oraz św. Efreem Syryjczyk nazywali tak postaci eucharystyczne — Ciało i Krew Syna Bożego. Mit o pochodzeniu perły sprawił, że często przedstawiano Maryję jako konchę, Ducha Świętego jako błyskawicę, a Jezusa jako poczęty w muszli szlachetny kamień. Ewangelia utożsamia perłę z Królestwem Niebieskim (Mt 13,45—46). Każda z dwunastu bram Nowego Jeruzalem to jedna perła (Ap 21,21)¹⁴.

Perła wyobraża zatem to, co najcenniejsze, czego nie można lekceważyć. Potwierdzenie imperatywu respektu dla rzeczywistości symbolizowanej przez perłę znajdujemy w tradycji ewangelicznej:

¹⁴ POR. M. ELIADE: *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*. Przeł. M. i P. RODAKOWIE. Warszawa 1998, s. 169—176; A. ŚWIERZOWSKA: *Perła w kulturze i religiach świata*. Kraków 1999, s. 42—84; W. HEFLIK, A. MROZEK, L. NATKANIEC-NOWAK, B. SZCZEPANOWICZ: *Atlas biblijnych kamieni szlachetnych i ozdobnych. Pochodzenie, miejsce w Biblii i symbolika*. Kraków 2005, s. 145—154.

„Nie dawajcie psom tego, co święte, ani nie rzucajcie pereł waszych przed wieprze [...]” (Mt 7,6). Nie warto zdradzać tajemnic tym, którzy nie są gotowi słuchać, którzy podejść do nich powierzchownie — bez dobrej woli i wysiłku. Natrafiamy tu na ważny element symboliki perły, szczególnie istotny dla myślenia o wychowaniu. Jak wiemy, klejnot powstaje, gdy do wnętrza mięczaka dostanie się ciało obce — ziarenko piasku, obumarłe komórki małża, pasożyt — wokół którego odkłada się substancja perłowa produkowana przez komórki nabłonkowe płaszczu. Cały proces jest reakcją obronną perłopławy, bierze się — można powiedzieć — z zagrożenia i cierpienia zwierzęcia; wymaga jego mobilizacji, by zneutralizować, usunąć to, co rani i szkodzi. Motyw uwalniania się w walce wewnętrznej daje się odczytać nie tylko w planie naturalnym — jako opis biologicznego procesu — ale oczywiście też w planie metaforycznym. Kupiec z ewangelicznej przypowieści sprzedaje wszystko, co ma, by kupić drogocenną perłę (Mt 13,45—46). Joseph Ratzinger pisał: „Ten, kto wierzy, w prawdzie odnalazł perłę, za którą gotowy jest oddać wszystko, również samego siebie. Wie bowiem, że zatracając się ze względu na prawdę, odnajduje się, wie, że tylko obumarłe ziarno przynosi obfity plon”¹⁵. Aby powstała perła — symbol Transcendencji, emblemat bezcennego skarbu, o który w wychowaniu chodzi¹⁶ — potrzebna jest walka, cierpienie, ofiara, wyrzeczenie, rozstanie, ubożenie.

Nie chodzi o promowanie jakiejś uciążliwej „pedagogiki smutku”. Polski aksjolog Henryk Elzenberg dawno już tłumaczył, że nie ma żadnej sprzeczności między etyką wyrzeczenia a eudajmonizmem, jako że wyrzeczenie stanowi *de facto* warunek szczęścia¹⁷. Sensem

¹⁵ J. RATZINGER: *W drodze do Jezusa Chrystusa*. Przeł. J. MERECKI. Kraków 2004, s. 76.

¹⁶ Warto przypomnieć, że w europejskiej tradycji od czasów Sokratesa wychowanie pojmowane jest nie tylko jako instruktaż przystosowujący do życia społecznego, ale przede wszystkim jako trwające całe życie zadanie realizowania najwyższych wartości. Można powiedzieć, że *paideia* to **poszukiwanie perły**.

¹⁷ H. ELZENBERG: *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*. Toruń 1966, s. 100—101.

ascezy jest zachowanie wolności i wszechstronności. Romano Guardini pisał, że ludzkie dążenia — od elementarnych popędów do wysublimowanych aspiracji duchowych — mają tendencję do opanowywania i tyranizowania człowieka. Stąd potrzeba wyrzeczenia: „[...] wciąż na nowo musimy robić w sobie miejsce temu, co w nas jest zagrożone”¹⁸.

Henri Bergson w wykładzie wygłoszonym w paryskim Liceum Woltera latem 1902 roku tłumaczył młodzieży, że wysiłek ma moc wyzwalającą. Posłużył się przy tym obrazem swojego szkolnego kolegi, ucznia przeciętnego, marnotrawiącego czas, pozbawionego większych ambicji, mającego spore trudności ze zdaniem matury, a następnie z dostaniem się na studia. „Odnalazłem go — pisał Bergson — dwadzieścia lat później [...] jako lekarza znanego, bardzo cenionego i mającego wielu pacjentów; doszedł do uznania, stał się niemal popularny, zaś rzeczą jeszcze bardziej godną podziwu i jeszcze bardziej upragnioną było to, że stał się inteligentny. Od tego momentu już wiedziałem, że oczarowany i pochłonięty studiowaniem, a przede wszystkim praktykowaniem medycyny, niejako zebrał się w sobie, napiął wszystkie sprężyny swojej duszy, swoją uwagę, do tej chwili rozproszoną, zatrzymał na jednym punkcie, odwołał do tego wszystkiego, co było w nim mocą pragnień i wzruszeń; i że poprzez jedno z tych wewnętrznych przesunięć siły, częstszych niż się sądzi, umożliwiając, jeśli można tak powiedzieć, wzniesienie się z serca do głowy gromadzonego tak mnóstwa energii, uczynił się tym, kim pragnął zostać — człowiekiem inteligentnym”¹⁹. W tej ilustracji biograficznej widoczne się staje, że dzięki mobilizacji wewnętrznej powstać może perła inteligencji. Francuski filozof miał inteligencję za zdolność wnikania w rzecz, dotykania głębi, sięgania sedna — jak w przypadkach, gdy dobry krytyk literacki odsłania ukryte intencje komentowanego autora, gdy przenikliwy historyk czyta między wierszami dokumentów, chemik przewiduje wyniki reakcji, doświadczony lekarz uprzedza widzialne symptomy choroby lub adwokat lepiej rozumie sytuację klienta niż on sam. Tajemni-

¹⁸ R. GUARDINI: *Bóg daleki...*, s. 235.

¹⁹ H. BERGSON: *Wykłady o wychowaniu*. Przeł. P. KOSTYŁO. Warszawa 2004, s. 51.

ca tak pojmowanej inteligencji tkwi w **koncentracji** — ciągłym odzyskiwaniu panowania nad sobą, nieustannym napięciu w dążeniu do przekraczania siebie, bez folgowania odpężającej przeciętności. Bergson zakończył wykład wezwaniem: „[...] coraz bardziej napińcie wewnętrzne sprężyny i nie wahajcie się, by — jeśli trzeba — forsować je; i mówcie sobie, że, choć przepracowywanie się nie jest modne, to przyszłość należy do tych, którzy się przepracowują”²⁰.

O wychowaniu z uwzględnieniem etyki wyrzeczenia pisał klasyk polskiej pedagogiki Jan Władysław Dawid. W traktacie *O duszy nauczycielstwa* z 1912 roku natrafiamy na taki fragment: „Z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki, religii; z cierpienia, krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się powstawały i żyły narody i państwa, ginęły — gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Nie ma i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się. A więc pierwiastek ten z góry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie”²¹. Świadomość, że życie nie upływa w bajkowych dekoracjach i że aby powstało coś naprawdę wartościowego, potrzebne są cierpienie i asceza, musi stać się przede wszystkim żywotnym składnikiem osobowości wychowawcy. To on — twierdził Dawid — musi najpierw odnaleźć lub stworzyć w sobie ten twórczy pierwiastek, co jest równoznaczne z budowaniem własnego życia duchowego. Istota ludzka tkwi w przyrodzie, lecz jeśli pozostaje na tym naturalnym poziomie — ginie (jako człowiek). Przeto nieuchronnie staje przed problemem: być albo nie być (człowiekiem, istotą duchową)? Aby być, musi zapanować nad swym istnieniem zwierzęcym — dzięki ideom przekroczyć świat zmiennych wrażeń zmysłowych, a dzięki moralnej woli i sumieniu wyjść poza chaos instynktów i pożądań. Ogólny dorobek ludzkości przez każdą jednostkę na nowo z trudem musi być

²⁰ Ibidem, s. 59.

²¹ J.W. DAWID: *O duszy nauczycielstwa*. W: IDEM: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1961, s. 170.

podejmowany (ważna jest osobista walka o wewnętrzne „być albo nie być”). Bez podjęcia zmagania o własne życie duchowe rozmaite wartości i cele wychowawcze pozostaną dla nauczyciela martwymi formułkami. Dopiero kiedy „odnajdzie swą duszę”, nabiorą one dla niego znaczenia, rozpozna, co w nich prawdziwego i żywotnego się znajduje. Wtedy będzie wiedział, dla jakich treści budzić wrażliwość ucznia, ku czemu kierować jego wolę — wszak sam będzie je przeżywał, sam będzie je zdobywał w pocie wewnętrznej walki. Jan Władysław Dawid pisał o nauczycielu w duchu bardzo odległym od ducha współczesnej pedagogiki (i współczesnej kultury w ogóle): „W każdym razie to jasnym dlań staje się, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, że nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku”²².

Motyw zdobywania tego, co naprawdę wartościowe, pośród bolesnych doświadczeń i niełatwych bojów znajdujemy również w twórczości znanego psychologa i pedagoga Stefana Szumana. Według niego, na ludzkiej drodze poszukiwania szczęścia marzenia wyprzedzają doświadczenie. Idealizm — czyli koncepcja rzeczywistości doskonałej, wizja radykalnej realizacji wartości — stanowi naturalny szczebel rozwojowy psychiki. „Idealizm — pisał pedagog — nie jest światopoglądem, przejętym przez młodzież od starszego pokolenia, lecz wyrazem postulatów uczuciowych, personalnych, poprzez które młodzież patrzy na świat, zanim go pozna”²³. Oderwanie od doświadczenia sprawia, że tak pojęty idealizm musi się załamać. Życie okazuje się pasmem rozczarowań. Z doznawanych zawodów albo rodzi się w człowieku wtórna — nie tak naiwna — wiara w szczęście i sens, albo następuje w nim osłabienie, skrzywienie, wyjąłowanie osobowości. Rozczarowania skłaniają do przyjmowania destrukcyjnych postaw: oportunisty, koncentrującego się na doraźnych

²² Ibidem, s. 172—173.

²³ S. SZUMAN, J. PIETER, H. WERYŃSKI: *Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofia, religia*. Warszawa—Lwów 1933, s. 4.

przyjemnostkach, uciekającego przed głębią życia w wygodę i oszołomienie; cynika, który nienawidzi życia i wiary (źródeł frustracji) oraz mści się na tym, co ufnie i kwitnące; człowieka zrozpaczonego, który utracił nadzieję i osuwa się w przepaść bez dna. **Moralny wymiar osobowości zdobywa człowiek w zmaganiu z oportuniźmem, cynizmem, rozpaczą w sobie.** Charakter dojrzewa w próbach. „Cnotliwość — pisał Szuman — ukształtowana w nas jedynie przez obyczaj i wychowanie nie jest jeszcze prawdziwą cnotliwością. Prawdziwa cnota jest rezultatem walk wewnętrznych i ścierania się sprzecznych motywów naszej dualistycznej natury. Cnota powstaje w nas jako coraz silniejsza, coraz odporniejsza i coraz bardziej świadoma właściwość naszej osobowości w miarę tego, im częściej w walkach wewnętrznych zwycięża w nas dobro i im częściej postępujemy dobrze, a nie źle. Cnota jest pozytywnym rezultatem zmagania człowieka z samym sobą [...]”²⁴.

Koncepcja Szumana przywodzi na myśl rozważania Karla Jaspersa. Według niemieckiego filozofa, egzystencja ludzka uwikłana jest w sytuacje graniczne, czyli takie, których zmienić nie można, na które nie mamy wpływu, o które się „rozbijamy”. Człowiek zmuszony jest doświadczyć śmierci, cierpienia, walki, przypadku, winy. W obliczu takich wydarzeń albo uchyla się, próbuje prześliznąć przez życie, jakby ich nie było, albo doznaje przemiany — zyskuje nową świadomość i staje się naprawdę sobą. Wszelki byt w świecie jest zawodny. Narażeni jesteśmy na nieobliczalność przyrody, nietrwałość społecznych gwarancji bezpieczeństwa, nie możemy również wyeliminować z życia choroby i śmierci. Poszukiwanie oparcia we wspólnocie, wśród najbliższych, w tradycji nie eliminuje niepewności, okazuje się rozwiązaniem doraźnym. „Decydujący — pisał Jaspers — jest dla człowieka sposób, w jaki doświadcza on klęski: czy pozostaje przed nim ukryta i dopiero u kresu powala go siłą faktu, czy też człowiek potrafi postrzegać klęskę bez masek, uobecniać ją sobie jako stałą granicę swego istnienia; czy sam siebie uspokaja, chwytając się jakichś fantastycznych rozwiązań, czy też uczciwie przyjmuje klęskę, milcząc w obliczu niewyjaśnialnego.

²⁴ S. SZUMAN: *Natura, osobowość i charakter człowieka*. Kraków 1995, s. 197–198.

Sposób, w jaki człowiek doświadcza klęski, rozstrzyga o tym, kim się staje”²⁵.

W gruncie rzeczy zdobywanie dojrzałości w ogniu doświadczeń to elementarny scenariusz inicjacyjny. Mircea Eliade uczył, że inicjacja — jako przemiana ontologiczna, przejście z jednego świata do drugiego, z niższego sposobu egzystencji do wyższego, z życia infantylnego do życia duchowego — zawsze łączy się z próbą, niebezpieczeństwem, cierpieniem. Aby dotrzeć do Prawdy, aby wkroczyć w nowy etap życia, trzeba przejść długą drogę, wypłatać się z labiryntu, pokonać niebezpieczne mosty i wąskie bramy, stoczyć walkę z potworami²⁶. Św. Efrem Syryjczyk głosił, że jak poławiacze pereł pogrążają się w toni i walczą z groźnymi morskimi stworami, tak męczennicy i asceci przeżywają drugi chrzest, gdy mocując się z pokusami oraz przeciwnościami losu, dążą do odnalezienia niebiańskiej pereł²⁷.

Podsumujmy. Tradycyjna metafora wychowania jako rzeźbienia w kamieniu nie daje się ocenić jednoznacznie. Trafnie przypomina, że kształcenie to ciężka praca, wymagająca woli i czasu. Aliści zawarte w niej idee pewności i martwoty słabo przystają do wychowania pojmowanego w kategoriach rozwoju, dynamiki, ruchu (i do charakteru współczesności). Świat podmiotów oraz kondycję płynnej nowoczesności lepiej oddaje obraz *błękitnych tygrysów* — kamyków nieprzewidywalnych, graniczących ze sferą nieodgadnionego. Ciekawa jest również symbolika pereł — kamienia pogranicznego, łączącego przeciwieństwa. Wychowanie może być pojmowane jako **poszukiwanie pereł**, czyli tego, co w życiu najcenniejsze i złożone. Ale to wymaga wyrzeczeń. Trzeba sporego wysiłku, by w ogniu walki zneutralizować „ciało obce”. Z pokonania lenistwa i rozproszczenia rodzi się pereł inteligencji. Z cierpienia i osobistego zmagania o „być albo nie być” powstaje pereł życia duchowego. Z otaczania

²⁵ K. JASPERS: *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. A. WOŁKOWICZ. Wrocław 2004, s. 15.

²⁶ POR. M. ELIADE: *Sacrum i profanum. O istocie religijności*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 1999, s. 147–158; M. ELIADE: *Mit wiecznego powrotu*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1998, s. 28.

²⁷ A. ŚWIERZOWSKA: *Pereł w kulturze...*, s. 67.

pasożyta oportunisty, cynizmu i rozpacznej warstwą humoru, entuzjazmu i wiary wyłania się perła charakteru. Ze stanięcia w szranki — oko w oko — z sytuacją graniczną i niesioną przez tę sytuację klęską budzi się perła świadomości.

Według średniowiecznej legendy powstawanie pereł zawdzięczamy aniołom, którzy zbierają łzy sierot oraz ludzi oszukanych i zamykają je w muszlach małż. Opowieść ta pięknie podkreśla symbolikę perły, która jest znakiem przemiany cierpienia w klejnot. Imperatyw pedagogiczny, który na tej symbolice został ufundowany, najtrafniej wyrazić można językiem poezji: „Zbiegać za jednym klejnotem pustynie, / Iść w toń za perłą o cudu urodzie”²⁸.

²⁸ L. STAFF: *Kochać i tracić*. W: IDEM: *Kochać i tracić*. Warszawa 1994, s. 151.

Mistrz i nadzieja

Ta radość nie ułatwia śmierci, natomiast budzi
gniew na jej destrukcyjność:

Nie będzie już czasu na kolejną lekcję?

George STEINER: *Nauki mistrzów*

Aby zrozumieć relację mistrza z uczniem, ważne wydaje mi się dostrzeżenie tego, że mistrz ma dostęp do nowego, nieznanego uczniowi świata, że posiada klucze do komnat, których istnienia jego podopieczny niejednokrotnie nawet nie przeczuwał. To dlatego Józef Tischner pisał: „Prawdziwym pouczeniem jest pytanie. Być mistrzem to nie znaczy mnożyć odpowiedzi, lecz umieć stawiać pytania podstawowe, kluczowe”¹. Dobrze postawione pytanie kwestionuje dotychczasowy sposób patrzenia, wytrąca z przyzwyczajień, sugeruje, że istnieje odpowiedź, której nie znamy, że rzeczywistość jest bardziej złożona, bogatsza niż przypuszczaliśmy. Pytanie jest zaproszeniem do spotkania z nieznanym. Mistrz umożliwia zetknięcie się z tym, co inne, obce, nowe, a takie doświadczenie — choć burzące spokój i pewność — ma moc wyzwalającą, budzi nadzieję. Drzwi są uchylone... „Nagła obecność innego — napisał Adam Hernas — może rozłożyć przestrzeń codzienności i zmienić całą topografię świata. Inny przychodzi bowiem jakby z innego czasu i z innego wymiaru świata. Spotkanie z nim może poruszyć do głębi i otworzyć odmienną rzeczywistość. [...] **Spotkanie różnych światów to newralgiczny punkt narodzin prawdziwej nadziei, a zarazem także początek przyszłości, która nie jest powtórzeniem [...]”**².

¹ J. TISCHNER: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków 1998, s. 101.

² A. HERNAS: *Czas i obecność*. Kraków 2005, s. 92–93.

Francuski filozof Gabriel Marcel pisał o nadziei jako „oddechu duszy” możliwym dzięki wyrwom i szczelinom w pancerzu posiadania³. Doświadczeniem częstym w spotkaniu z mistrzem jest zachwyt, olśnienie, wstrząs, poczucie uwolnienia („A jednak to możliwe...”). Poza żelazną klatką mojej codzienności, poza niezmiennym krajobrazem, do którego przywykłem i który stał się niemal więzieniem, naprawdę istnieje nowy świat, życie nie jest skazane na tkwienie w miejscu, na bezruch i bezustanne powtórki. Można odetchnąć, można: być inaczej.

Rumuński filozof Gabriel Liiceanu tak opisywał wpływ, jaki wywierał jego naukowy mistrz Constantin Noica: „Nieraz w jego pokoju [...] znajdowało się jednocześnie nawet kilkadziesiąt osób i żadna z nich nie odchodziła stamtąd bez poczucia głębokiej przemiany. W każdym razie wszyscy **uświadamiali sobie**, że również w dziedzinie duchowej, nie tylko cielesnej, istnieje rodzaj »nie-domycia« i że kultura nie jest dla człowieka przygodną ozdóbką, lecz środowiskiem życiowym, dokładnie takim jak woda dla ryby i powietrze dla ptaka”⁴. W spisywanym współcześnie pamiętniku trzydziestodzieciuletnia Polka przywołuje obraz napotkanych w życiu mistrzów: „Ja po prostu podziwiałam ich w skrytości ducha, starałam się ich ciepło, wrażliwość, zrozumienie dla innych — bo te cechy najbardziej mi imponowały — realizować w swoim życiu. Dzięki tym ludziom **nauczyłam się innego świata**, jakże odmiennego od hałaśliwej codzienności”⁵. W innym wspomnieniu nastoletnia dziewczyna pisze o swojej polonistce: „Mieliśmy belferkę z gatunku tych niesamowitych ludzi, którzy swój przedmiot wykładają z prawdziwym powołaniem i oddaniem. Całe te »nauki« były w gruncie rzeczy rozmową, **poszukiwaniem klucza do jakichś nieznanых drzwi**, a kiedy wreszcie coś się przed nami otwierało, pojawiały się nowe pytania, tak, że wciąż chcieliśmy

³ POR. G. MARCEL: *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Przeł. P. LUBICZ. Warszawa 1984, s. 64.

⁴ G. LIICEANU: *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Przeł. I. KANIA. Sejny 2001, s. 36.

⁵ E. KWAŚNIK: *Życie to trwanie*. W: *Kto mnie wychowuje?* Wybór S. ZAGÓRSKI. T. 2. Łomża 2003, s. 57.

poszukiwać”⁶. I jeszcze jeden przykład. Dla wielu osób mistrzem stał się papież Jan Paweł II. Ludzie w zetknięciu z nim odkrywali nieznane obszary. Dla jednych było to zatopienie się w modlitwie, którego intensywności wcześniej nie przeczuwali, dla drugih — dialog podejmowany tam, gdzie od stuleci bramy wydawały się zatrzęsnięte, jeszcze dla innych — doświadczenie, że słowa mają znaczenie i moc; albo że można się nie bać; albo że starość i choroba nie odbierają godności ani nie są ostateczną prawdą; albo jeszcze coś innego. Młoda kobieta tak pisze o wpływie tego mistrza: „Jan Paweł II był dla mnie kimś fascynującym, przede wszystkim dlatego, że rozpoznawałam się w jego zainteresowaniach, pasji do poezji, umiłowaniu śpiewu, w studenckich próbach teatralnych, w górskich wędrówkach, w jego zachwytach i zamyśleniach, w spontanicznych reakcjach radosnych, w racjonalnej, krytycznej — przez co prawdziwej i trudnej — analizie rzeczywistości, w jego ciekawości i odkrywczości świata, w jego dynamizmie i w tym, że zawsze pozostał sobą [...]. Był moim przewodnikiem. Jest nim nadal! Był człowiekiem niezachwianej wiary, prawdziwym uczniem Chrystusa. [...] Wiara, której uczył nie tylko słowem, ale przede wszystkim własnym życiem, w miejsce pustki, egzystencjalnego odrzucenia, egocentryzmu i egotyzmu [...] wprowadzała harmonię, piękno i dobro, **odbudowywała nadzieję**”⁷. Uświadomienie sobie czegoś ważnego, na przykład życiodajności kultury, uczenie się „innego świata”, poszukiwanie „klucza do jakichś nieznanych drzwi”, odkrycie radości i dynamiczności wiary — to tylko kilka ilustracji tego przeżycia, którego doświadczamy w spotkaniu z mistrzem — przeżycia, które „odbudowuje nadzieję”.

W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że nie wystarczy samo zetknięcie się z nowym, obcym obszarem rzeczywistości, odsłanianym przez znaczącego *innego*. Bywa, że ktoś uznany za mistrza, otwierając drzwi do nieznanego świata, raczej osłabia nadzieję, niż ją roznieca. Znany pedagog Bogdan Suchodolski głosił, że należy odróżnić *prestż* od *autorytetu*. *Prestż* przysługuje człowiekowi,

⁶ E. CELOCH: *Klucz do nieznanych drzwi*. W: *Kto mnie wychowuje?* Wybór S. ZAGÓRSKI. T. 1. Łomża 2003, s. 159.

⁷ B. ŻUREK: *Jan Paweł II w moim życiu*. „Życie Duchowe” 2006, nr 46, s. 146.

którego podziwiamy, który w jakiejś dziedzinie niedaleki jest od doskonałości, ale do którego nie możemy się zbliżyć. W obliczu jego świetności nic nie znaczymy. Horyzont, który ujawnia przed nami, to obce, chmurne niebo takiego świata, w którym — jak się nam zdaje — nie można żyć, można się tylko zgubić i przepaść. „Wpływ prestiżu na osobowość — pisał Suchodolski — jest raczej ujemny: powstaje otamowanie działań, sądów i wyobrażeń, jednostka traci śmiałość, inicjatywę, samodzielność”⁸. W przypadku autorytetu dystans odczuwany jest inaczej: łączą nas z autorytetem wartości, które są nam bliskie, a które on głębiej, radykalnie realizuje.

Przy tym — przestrzegał Suchodolski — poważany i kochany autorytet może oddziaływać emancypacyjnie, ale i blokująco. „Przykładem autorytetu wyzwającego jest znaczenie uczonego dla jego uczniów, o ile powstaje w nich gotowość i umiejętność samodzielnego prowadzenia dalszych badań; jeśli zaś wielkość mistrza ciąży nad nimi psychicznie tak, iż uczniowie stają się tylko naśladowcami, wówczas mamy do czynienia z autorytetem krępującym”⁹. W tym samym duchu wypowiadał się Sergiusz Hessen: „Jeśli [...] uczony szacunek dla prawdy zastąpi lojalnością wobec swego nauczyciela i swym celem uczyni, zamiast nieskrępowanych badań nad samym przedmiotem, zachowanie przekazanego mu dziedzictwa, za wszelką cenę starając się potwierdzić wywody i prognozy swego mistrza, nie tylko nie stworzy niczego *nowego* i nie przyczyni się do postępu podjętych przez mistrza prac, ale i nie zachowa jego osiągnięć. I tak dokonania Sokratesa w znacznie większym stopniu zachowały się w dialektyce Platona, który się odeń oddalił, niż w niewyszukanej filozofii Ksenofonta, pragnącego za wszelką cenę dochować wierności literze sokratejskich nauk”¹⁰. Suchodolski i Hessen zwrócili uwagę na rzecz istotną — na ambiwalencję dobra i zła, pożytku i szkody, jaką spotkanie z mistrzem niesie.

⁸ B. SUCHODOLSKI: *Wychowanie moralno-społeczne*. W: *Encyklopedia wychowania*. Red. S. ŁEMPICKI i in. T. 1. Warszawa 1935, s. 884.

⁹ Ibidem.

¹⁰ S. HESSEN: *Państwo prawa i socjalizm*. Przeł. S. MAZUREK. Warszawa 2003, s. 18.

Nawet w najbardziej pozytywnym doświadczeniu kryją się załamki klęski. Nie można żadnej wartości przyswoić sobie raz na zawsze. Prawdziwa nadzieja — raz jeszcze przywołajmy Marcela — to *oddech duszy* w szczelinach posiadania, a więc *tam*, gdzie mieć się załamuje, gdzie sprawy wymykają nam się z rąk. Spotkanie z mistrzem może być tak olśniewające, że człowiek postanawia za wszelką cenę zachować to doświadczenie (posiadać je) i własne intelektualne, duchowe lenistwo zamienia w cnotę wierności nauczycielowi¹¹. Tymczasem — tłumaczył Suchodolski — autorytet wyzwalający nie jest człowiekiem gotowym, jest twórcą, poszukiwaczem prawdy. Spotkanie z mistrzem to wyruszenie w drogę. Jak wskazywał Lech Witkowski, bawiąc się — ale nie błaho — słowem, nie chodzi o to, że ktoś ma być afirmowany jako **drogi mistrz**, lecz odwrotnie jako: **mistrz drogi**¹². I to takiej, która dla nas jest istotna. Nic nie pomoże, że ktoś *otwiera drzwi* albo jest na jakimś szlaku *dalej* niż my, jeśli droga nas nie interesuje i sama w sobie nie motywuje do poszukiwań, nie wprawia w wibracje, nie woła. To właśnie przypadek *prestżu* (w znaczeniu Suchodolskiego). Tylko gdy w uczniu jest pragnienie drogi, spotkanie może się wydarzyć: „[...] ktoś pozostaje dla nas żywym i cennym autorytetem z przeszłości, gdy okazuje się, że ważna dla nas sprawa [...] jest także tą, którą ów się zajął w sposób, jaki nas skłania do zadumy, zdumienia i dumy z możliwości sięgnięcia po takiego partnera, także wtedy, kiedy czujemy potrzebę toczenia z nim sporu”¹³. W cytowanym już przeze mnie pamiętniku dziewczyna tak wspomina swojego proboszcza: „On ukazywał życie jako próbę, nie idealizował, nie ubarwiał rzeczywistości. Ale mówił, że to tylko doświadczenia, że jest coś większego i piękniejszego, że **swojej Dobrej Nowiny trzeba poszukiwać**. Na pewno należał do ludzi, którzy mieli wielki wpływ na moje wychowanie, na to, kim

¹¹ Por. A. MANENTI: *Życie ideałami*. T. 1: *Między lękiem a pragnieniem*. Przeł. J. KOCHANOWICZ. Kraków 2005, s. 216.

¹² Por. L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 303.

¹³ L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków 2011, s. 329.

teraz jestem”¹⁴. Wiarygodna zachęta do przytomnej i otwartej konfrontacji z życiem (niełatwego poszukiwania) to bodaj najistotniejszy rys spotkania z mistrzem.

Lech Witkowski podjął, reaktywował, pogłębił i skomplikował problematykę relacji mistrz — uczeń w swoich wnikliwych i rozległych studiach nad kategorią *autorytetu*. Pokazał, że nagminnie kojarzymy go ze **sprawowaniem władzy** (myślimy o nim w kontekście: posłuszeństwa, naśladowania, uległości jako podatności na wpływ), czyli punktem wyjścia kwestii mistrzostwa czynimy proces socjalizacji z jej logiką stabilności ładu społecznego, a nie proces edukacji poruszanej troską o pełnomocność duchową jednostki i kondycję kultury. Grzechem powierzchownego — niezdającego (sobie) sprawy z dwoistości autorytetu — ujęcia tego problemu jest też **sentymentalizacja**. W pedagogice (i nie tylko) relacja z mistrzem oznacza nader często gorliwą adorację, pełną aprobatę, niezawodne wsparcie, a zatem optykę nieomyślności, niekwestionowalności, aksjologicznej pełni.

Tymczasem autorytet nie musi być widziany przez pryzmat *uległości* ani nawet psychicznej *fascynacji* czy społecznego *uznania*, ale może być rozpatrywany w kontekście kulturowej *uważności*. I o taki punkt wyjścia chodzi w pedagogice. Autorytet nie jest żadną automatyczną prerogatywą roli zawodowej nauczyciela ani nie musi mieć nic wspólnego z walorami osobistymi człowieka, skoro możemy jego cnót nie znać albo oddzielać je od wartości dzieła czy zajmowanego stanowiska. **Autorytet symboliczny** — zamiast jako wzorzec do imitowania — funkcjonuje jako źródło inspiracji: ktoś, kto daje do myślenia, kto pobudza poszukiwanie (nawet wstrząsem rodzącym sprzeciw), kogo wysiłek warto śledzić, „nie oczekując przy tym wiążących i zamykających kwestie odpowiedzi, a raczej otwierających dopowiedzeń czy podpowiedzi”¹⁵.

Mistrz widziany w ten sposób jest *strażnikiem braku*, który jakością własnych zysków symbolicznych wpływa przekształcająco na oczekiwania uczniów i generuje w nich poczucie *zaległości kulturowej*¹⁶. Nie jest to kwestia edukacyjnie błaha. Niezdolność do zawiązywa-

¹⁴ E. CELOCH: *Klucz do...*, s. 168.

¹⁵ L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu...*, s. 17.

¹⁶ Por. *ibidem*, s. 22, 409.

nia pokornie drapieżnej (kulturowej), a nie bezmyślnie uległej (społecznej) relacji z autorytetem — wynikająca nie tyle z rzekomego zniknięcia mistrzów ze współczesnego świata czy też ich nieomylniej (a zatem niewymagającej myślenia) wielkości, ile raczej z braku potrzeby znaczącego kontaktu w przypadku większości ludzi — jest katastrofalna w odniesieniu do zdolności rozumienia siebie i radzenia sobie z problemami egzystencji. Witkowski o geście odrzucenia autorytetu pisał tak: „Zaskakuje ciągle wielu oczywista pułapka, że skoro każdy inny to jest **nikt**, kogo by warto potraktować na serio, posłuchać, przejąć się nim, to wpychamy się zarazem w przestrzeń, gdzie rządzą **nic**, nicłość, unicestwienie, aż po wypierane ze świadomości poczucie, że samemu jest się owym »nic«”¹⁷.

Złożoność fenomenu mistrzostwa — ambiwalentnego oraz normatywnie różnie lokowanego — pogłębia jeszcze jego wewnętrzny, trudno uchwytny, ulotny, subtelny, nieoperacyjny charakter. Brytyjski filozof Michael Oakeshott twierdził, że istnieje taki rodzaj wiedzy (tzw. wiedza praktyczna), która jest nieprzekazywalna dyskursywnie i którą można sobie przyswoić tylko przez kontakt z mistrzem. „Natomiast **wiedzy praktycznej** — pisał — **nie można uczyć ani nie można się jej nauczyć**. Można ją jedynie przekazywać i nabywać. Istnieje ona jedynie w praktyce i jedynym sposobem zdobycia jej jest terminowanie u mistrza — nie dlatego, że może on jej nauczyć (bo nie może), lecz dlatego, że można ją nabyć jedynie poprzez ciągły kontakt z kimś, kto ją bez ustanku praktykuje”¹⁸. Chodzi zatem o rodzaj promieniowania stylu. To, że istnieją inne światy, że można „być inaczej”, daje się poznać jako możliwość także bez dobrego nauczyciela (przyswajając informacje), lecz dopiero w spotkaniu z mistrzem odkrywamy, że to prawda, że to jest żywa rzeczywistość, że naprawdę tak można i warto. W tym sensie terminowanie u mistrza *otwiera* świat i czas — wytrąca z letargu konwencji i budzi nadzieję.

O tym, że odnalezienie naprawdę wybitnego wychowawcy (mistrza) to nie kwestia zabiegów organizacyjnych, tylko dar — pozwa-

¹⁷ L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu...*, s. 25 [podkr. — L.W.].

¹⁸ M. OAKESHOTT: *Wieża Babel i inne eseje*. Przeł. A. LIPSZYC i in. Warszawa 1999, s. 31.

lający uwolnić duszę z okowów — mówił Sergiusz Hessen: „Istotnym wychowawcą, wychowawcą z łaski Boskiej, jest ten, który umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków, uwolnić od krępujących je kompleksów, a przez to wyprowadzić ich z samotności w żywe obcowanie z bliźnimi”¹⁹. Pisał również: „Tej wyższej formy miłości, która jest źródłem i zarazem oznaką prawdziwego moralno-wychowawczego przewodnictwa, **nie można się nauczyć**. Jest ona darem łaski. Pedagogika może się tylko zatrzymać przed tym cudownym darem i zaznaczyć jego istnienie, nie stawiając tutaj żadnych norm ani prawideł postępowania”²⁰.

Spotkanie z mistrzem i ożywiona w jego wyniku nadzieja to doświadczenia nieuchwytnie, niedające się zaprogramować, niepodległe władzy harmonogramu. Gabriel Marcel tłumaczył, że w nadziei jest jakaś nieśmiałość, pokora, a nie zarozumiałe poczucie bycia wtajemniczonym, korzystania ze szczególnego rodzaju światła pozwalającego widzieć więcej i lepiej²¹. „Właściwością nadziei — pisał — jest być może to, że nie może bezpośrednio posługiwać się żadną techniką ani jej wykorzystywać; nadzieja jest właściwa istotom bezbronny; jest ona bronią bezbronnych czy, ściślej mówiąc, jest właśnie przeciwieństwem jakiegokolwiek broni i w tym właśnie kryje się tajemnica jej skuteczności. Sceptycyzm naszych czasów w tym, co dotyczy nadziei, polega na zasadniczej niemożliwości przyjęcia, że **może być skuteczne coś, co nie przedstawia w żadnym sensie jakiegokolwiek siły w potocznym znaczeniu tego słowa**”²². Spotkanie z mistrzem to doświadczenie nieinstrumentalne, w pewnym sensie — bezsilne. Lech Witkowski pisał o paradoksalnym działaniu autorytetu nie z *wysoka*, ale przez ciche wezwanie *spod stóp*, które łatwo przegapić albo zdeptać i po które trzeba umieć się schylić²³. Mistrz może być niewidoczny, zwłaszcza dla głośnych i wyprostowanych.

¹⁹ S. HESSEN: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa 1997, s. 171.

²⁰ Ibidem, s. 170.

²¹ POR. G. MARCEL: *Homo viator...*, s. 36—37.

²² G. MARCEL: *Być i mieć*. Przeł. D. ESKA. Warszawa 2001, s. 108—109.

²³ POR. L. WITKOWSKI: *Autorytet i wartości u stóp*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).

Spotkanie z nim dokonuje się poza władczymi układami i nie za pomocą algorytmu działań, lecz dzięki otwarciu na *nieoczekiwane*, poprzez nieopisywalne doświadczenie, które Oakeshott nazwał prosto „praktykowaniem”, a które my — aplikując być może odrobinę poezji — nazwać możemy *poruszeniem, przenikaniem, dotknięciem, energią drogi, (nie)mocą nadziei*.

To, że owocnego spotkania z mistrzem nie można precyzyjnie zaplanować, oraz to, że w trakcie takiego spotkania dzieją się rzeczy balansujące na granicy znaczeń, niedające się klarownie opowiedzieć, w żadnym razie nie sugeruje, że nie warto próbować nadwyreżać słownika i można tę kwestię w nauce (*sic!*) o wychowaniu opuścić. Przeciwnie, i mistrzostwo, i nadzieja to zbyt kluczowe zjawiska edukacyjne i zbyt głębokie ludzkie doświadczenia, aby je na pastwę zredukowanych, operacyjnych ujęć pozostawiać. Pedagogika musi zawalczyć o ich sens. Zwłaszcza że coraz częściej ludzie oswajają się z **beznadzieją jako stylem życia** i jakością własnej codzienności, o której nie potrafią inaczej pomyśleć, ponieważ to wymagałoby wysiłku, wyobraźni i wyrzeczeń w podjęciu edukacyjnego zadania. Wiedza i uczenie się traktowane są powszechnie w horyzoncie doraźnych oczekiwań, ale bez troski o własne nadzieje życiowe²⁴. Jestem przekonany, iż zbyt małą wagę przywiązujemy też do przenikliwej konstatacji George’a Steinera, że przeciętne, pragmatyczne, niemistrzowskie nauczanie jest szkodliwe w skali, jakiej zazwyczaj nawet nie przeczuwamy: „Mistrz atakuje, wdziera się, potrafi burzyć, aby oczyścić pole i budować na nowo. Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie — świadomie czy nie — są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczyielskie. **Wyrwają nadzieję z korzeniami**. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem, a metaforycznie: grzechem. Umniejsza ucznia, czyni jego osobę szarą mialkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego najbardziej zjadliwym kwasem, nudą, duszącym gazem obojętności”²⁵.

²⁴ Por. L. WITKOWSKI: *Nadzieja jako (za)gubiony klucz i (z)niszczony wymiar edukacji*. W: IDEM: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń 2009.

²⁵ G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007, s. 25–26.

Jednym z najpiękniejszych świadectw, jakie znam, na temat tego, jak życiodajne i pełne nadziei może być spotkanie z nauczycielami-mistrzami, jest głos absolwentki chorzowskiego liceum, która w ten sposób podsumowała swoją edukację: „Ten czas [...] był absolutnie ożywym wstrząsem intelektualnym i duchowym. Nigdy w swoim życiu nie przyswajałam i chyba już nie przyswoję w tak krótkim czasie tak ogromnej wiedzy o życiu. Przede wszystkim o tym, **jak bardzo wartościowym potrafi ono być**”²⁶. Józef Tischner uważał, że pytanie o sposób odbudowania w człowieku nadziei to najgłębsze pytanie pedagogiczne²⁷. Tajemnica relacji mistrz — uczeń, w której uchylają się drzwi do nowych światów i pojawia się szansa na przemianę bycia, to dobry trop w próbie udzielenia odpowiedzi na to pytanie.

²⁶ *Dzieje zachwytu, czyli rzecz o szkole*. Red. A. i J. KURKOWIE. Chorzów Batory—Wielkie Hajduki 2000, s. 164.

²⁷ Por. J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków 1992, s. 97.

Pedagogicznie mieszka człowiek

W tekście „...poetycko mieszka człowiek...” Martin Heidegger ukazywał, że sfera zamieszkiwania i sfera poezji nie są tak odległe, jak by się wydawało na pierwszy rzut oka. Chociaż często zamieszkiwanie wpisane jest w rytm pracy i wypoczynku oraz kojarzone z twarzym, realnym życiem, a poezja spychana w obszar fantazji jako domena marzycieli, jeśli pomyśleć o istocie tych zjawisk, to okazuje się, że są sobie bardzo bliskie. W zamieszkiwaniu nie chodzi bowiem tylko o zajmowanie pomieszczenia i życiową gonitwę, a w poezji o ucieczkę od rzeczywistości. „To dopiero poezja — pisał Heidegger — sprowadza człowieka na ziemię, ku niej, wprowadza go w ten sposób do zamieszkiwania”¹. Z poezji bierze człowiek miarę swej istoty. Poezja polega na *mierzeniu*, ale nie takim, które chwyta, zagarnia, usidla, aby umożliwić konstruowanie planów, praktyczne spożytkowanie i racjonalne manipulowanie. Chodzi raczej o szukanie miary, o nasłuchujące przemierzanie, o gotowość przyjęcia tego, co nadchodzi. „Poeta — pisał niemiecki filozof — wzywa w swoich zjawiskach coś obcego jako coś, w czym przeszyła się niewidoczne, aby pozostać tym, czym jest: nieznanym”². Poezja pozwala zatem zamieszkiwać we właściwy sposób.

Heidegger przestrzegał przed zbyt wąskim rozumieniem zjawisk. Wskazywał, że zamieszkiwanie staje się dla nas zwykłym zajmowaniem zabudowanej przestrzeni, a przestaje być doświadczane jako sposób bycia człowiekiem. Powierzchnowe znaczenie wygrywa z głębokim, a my nie zwracamy na to uwagi, ponieważ nerefleksyjnie przywykliśmy do nazbyt skąpego, wypłukanego

¹ M. HEIDEGGER: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: IDEM: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. MIZERA. Kraków 2002, s. 170.

² Ibidem, s. 177.

z bogactwa odniesień, instrumentalnego pojmowania rzeczy. Zredukowany ogląd świata nie jest jednakowoż niewinny, ma swoje konsekwencje. Jedną z nich jest brak świadomości, że trawi nas głód, koncentrowanie się na mniej istotnych aspektach, podczas gdy kluczowe kwestie, prawdziwy niedostatek, rzeczywisty brak pozostają poza polem widzenia. Heidegger pisał: „Wszelako *właściwa bieda zamieszkiwania* nie polega w pierwszym rzędzie na braku mieszkań, jakkolwiek byłby on uciążliwy i przykry, hamujący rozwój i groźny. [...] *Właściwa bieda zamieszkiwania* polega na tym, że śmiertelni dopiero szukają od nowa istoty zamieszkiwania, że *muszą dopiero uczyć się zamieszkiwania*”³. Jedno z wyzwań życia, jakie przed człowiekiem staje, polega na opuszczającym powierzchnię, głębokim widzeniu zamieszkiwania, na **myśleniu właściwego głodu, prawdziwej biedy**.

W zaprezentowanej perspektywie zamieszkiwanie jest relacją rozumienia — jakościowym określeniem miejsca, w którym człowiek przebywa, wypełnieniem geometrycznej przestrzeni duchową treścią. Hanna Buczyńska-Garewicz tak objaśniała Heideggerowską metaforę: „*Poetycko mieszkać* to widzieć szerzej i więcej niż jakakolwiek obecność bezpośrednio dana, to przez tę obecność doznawać również tego, co za nią ukryte [...]. Natomiast mieszkanie człowieka staje się »niepoetyckie« z chwilą, gdy człowiek traci miarę boską, czyli »poetycką«, rzeczy i gdy jako jedyna znana mu miara zostają tylko ludzkie ilościowe wymierności”⁴. Nawiązując do takiego pogłębionego, ontologicznego ujęcia zamieszkiwania, możemy powiedzieć, że *pedagogicznie mieszkać* to zmagać się z jakością swego życia, mieć stale na uwadze — a niekiedy wyśrubowywać — własne standardy życia etycznego i uczestnictwa w kulturze, szukać wytrwale mądrości; *niepedagogicznie mieszkać* z kolei oznacza ulegać nurtowi trywializacji życia, nie trzymać miary, nie zaglądać pod podszewkę rzeczywistości, zadowalać się w zupełności wiedzą instrumentalną, niechby i bardzo obszerną.

³ M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć*. W: IDEM: *Odczyty i rozprawy...*, s. 143.

⁴ H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 163.

Mieszkaniowa i przestrzenna metaforyka jest głęboko osadzona w refleksji pedagogicznej. Słynna niemiecka idea kształcenia *Bildung* — nawiązująca do greckiej i chrześcijańskiej *paideia* — oznacza formowanie, budowanie pełnej i dojrzałej osobowości. Sens tego zamierzenia trafnie oddaje jedno z autobiograficznych wyznań Goethego: „Pragnienie, by tak wysoko, jak to jest tylko możliwe, **wznieść w górę piramidę mego istnienia**, którego podstawa została mi dana i umocniona, to pragnienie przewyższa wszystkie inne”⁵. Hans-Georg Gadamer o pojęciu *Bildung* pisał: „Kształcenie nie oznacza tu już kultury, tj. wykształcenia zdolności lub talentów. Awans słowa »kształcenie« ożywia raczej starą tradycję mistyczną, mówiącą, że Boży obraz, na podobieństwo którego został stworzony, człowiek nosi w duszy i ma go w sobie **rozbudowywać**”⁶. Wychowanie samo w sobie może zatem być rozumiane jako wznoszenie budowli czy kształtowanie wewnętrznej przestrzeni. Odniesienia na tym jednak się nie kończą. Powstał nawet kierunek badawczy zwany *pedagogiką miejsca*, w ramach którego podkreśla się między innymi wagę egzystencjalnej lokalizacji dla kreowania podmiotowości człowieka (na przykład wedle formuły: „Życie tutaj nauczyło mnie...”)⁷ oraz starą prawdę, że nasza tożsamość powstaje w relacji do miejsca, które uznajemy za dom, a aporetycznym zadaniem edukacji jest zarówno zakorzenianie nas w tym domu, jak i wyprowadzanie z niego przez nasycanie tożsamości różnicą⁸. Okazuje się też, że ważną kategorią pedagogiczną jest *małe miasto*. Z badań wynika, że nieduże miasta — dzięki mniejszej niż w aglomeracjach anonimowości, a większemu niż na wsi zróżnicowaniu — generują twórczych ludzi. W takich miejscach poznaje się wiele osób niepowierzchniowo, doświadczenia

⁵ Cyt. za: M. JANION, M. ŻMIGRODZKA: *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra”*. Kraków 1998, s. 56.

⁶ H.-G. GADAMER: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2004, s. 36.

⁷ Por. M. MENDEL: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006.

⁸ Por. A. MĘCZKOWSKA: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca...*

są głębokie i subtelne⁹. Wykorzystując metaforyczny potencjał tej obserwacji, można powiedzieć, że zadaniem wychowania w każdej lokalizacji jest tworzenie *małych miast*, czyli przestrzeni z jednej strony bezpiecznych, z drugiej zaś — wystarczająco różnorodnych i pobudzających. I takich również blisko-zdystansowanych interakcji z ludźmi.

Pedagogicznie mieszka człowiek. Kłopot jednak na tym polega, że edukacja współczesna dotknięta została chorobą redukcji, uległa spłaszczeniu i ujednoliconieniu w kleszczach praktycyzmu oraz w atmosferze kulturowej banalizacji. Bogdan Suchodolski odnotowywał, że sukcesy wychowawcze ślizgają się po powierzchni życia, a sfera egzystencjalnych pytań (na przykład: Czym jest życie udane? Jak ma się odnaleźć człowiek moralny w trudnym i okrutnym świecie?) i sfera wyższych wartości znalazły się poza obszarem edukacji skoncentrowanej na przygotowaniu zawodowym¹⁰. Szkoła rzadko pomaga człowiekowi rozeznaczyć własne miejsce w świecie. „Nie mamy poczucia — pisał Lech Witkowski — że dzięki szkole coraz bardziej staje się sobą, że spotyka się z ludźmi życzliwie na otwartymi, dla których jest interesującym przypadkiem w kosmosie, a sam może szukać dzięki tej przestrzeni drogi do siebie — do własnych przeżyć i dążeń, do powołania jako odpowiedzi na wezwanie, wołanie z dali, które trzeba umieć usłyszeć, kształtując swój los i przeznaczenie. Jeśli już, to nie dzięki szkole, a (po)mi-mo niej”¹¹.

Oprócz ekonomicznej kolonizacji dyskursu pedagogicznego, utylitarystycznych kłapek zakładanych na oczy i zawężających horyzont zainteresowań do przewidywalnych i wymiernych korzyści, problemem jest brak świadomości pedagogicznego niedomknięcia. Zarówno świadomość potoczna, jak i praktyki oświatowe przesłaniają bezkresną naturę kształcenia. Ukończenie ostateczne

⁹ Por. A. NAŁASKOWSKI: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa 1998, s. 57—59.

¹⁰ Por. B. SUCHODOLSKI: *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa 2003, s. 23—38.

¹¹ L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007, s. 356—357.

edukacyjnej budowy, definitywne uformowanie przestrzeni wewnętrznej jest iluzją. Przekonanie typu: „Oto zakończyłem kształcenie, jestem już wychowany i nauczony, więc nie życzę sobie, by mnie ktoś — jak dziecko — edukował”, to przykry antyrozwojowy pancerz wielu dorosłych i wielu aktorów życia edukacyjnego. Już w 1921 roku w książce *Upadek cywilizacji zachodniej* Florian Znaniecki ostrzegał, że system oświatowy przygotowuje ludzi tylko wstępnie do zdobywania wiedzy, ale wypuszcza ich z fałszywym przekonaniem, że właśnie tę wiedzę posiadli¹². Dziś Lech Witkowski upomina się o świadomość naszego wydziedziczenia z kultury i podkreśla, że codzienność — również edukacyjna — trawiona jest przez *brak poczucia braku*¹³. **Porażka szkoły to dawanie przekonania, że nauczyła i wychowała.** Dobry owoc kształcenia to *niedosyt*, zrozumienie niepełności własnej wiedzy, niedorastania do etycznych standardów i nieadekwatności kompetencji. W tym sensie wychowanie nigdy się nie kończy i nie jest ograniczone formalnymi, instytucjonalnymi ramami — to sposób bycia. Kiedy jeden ze studentów wybitnego znawcy mitów Josepha Campbella zarzucił mu, że daje do przeczytania zbyt wiele lektur, czego nie sposób zrobić przed kolejnymi zajęciami, ten odpowiedział z uśmiechem: „Dziwię się, że w ogóle pan próbował. Żeby to wszystko przeczytać, ma pan przed sobą całe życie”¹⁴. Chodzi zatem o edukacyjny styl życia, o pedagogiczne zamieszkiwanie, a nie jedynie pewien okres, który się przechodzi, by z odpowiednim wyposażeniem poświęcić się życiu rodzinnemu i zawodowemu (być może z krótkimi powrotami w ramach doskonalenia kompetencji)¹⁵.

¹² F. ZNANIECKI: *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*. Warszawa 1991, s. 1007.

¹³ L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką...*, s. 279.

¹⁴ *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Oprac. B.S. FLOWERS. Przeł. I. KANIA. Kraków 2007, s. 12.

¹⁵ Edukacja ustawiczna wyrosła z idei kształcenia dorosłych, a więc jako koncepcja uzupełnienia wykształcenia, jednak z czasem uległa ewolucji i współcześnie pojmowana jest nie jako szczebel, lecz jako zasada wychowania w ogóle — używając sformułowania J.A. Komeńskiego — „od kolebki aż do grobu”. Por. B. SUCHODOLSKI: *Edukacja permanentna...*, s. 39–58.

Zamieszkiwanie — jak była o tym mowa — to nie tylko zajmowanie fizycznej przestrzeni, ale przede wszystkim wypełnianie jej sensem. Miejsca naszego przebywania trzeba umieć odczytywać, one dają do myślenia. Hanna Buczyńska-Garewicz tłumaczyła to na przykładzie świątyń: „Pospieszny postmodernistyczny turysta przebiegnie szybko obok, zrobi parę zdjęć i popędzi do innego nie-miejsca, do innego swojego Niemieszkania. [...] Również człowiek żyjący obok, handlujący w lecie lodami, może patrzeć na świątynie jak na kupę starych kamieni, z której co najwyżej można wydłubać jakiś kawałek muru dla zaspokojenia współczesnych potrzeb. To wszystko jednak [...] nie zmienia w niczym samych świątyń. [...] Świątynie po prostu są. Mogą być dla nas darem, jeśli potrafimy go z nich odczytać [...]. Dar jest dla wrażliwego, dla myślącego. Niektórzy rozumieją, inni nie. Jednakże istnienie i treść duchowa świątyń są niezależne wobec tych różnorodnych ludzkich percepcji i reakcji, są niezmiennie w swym bogactwie zawsze tylko fragmentarycznie i przelotnie odczytywanym”¹⁶. Jakość zamieszkiwania zależy od nasycenia miejsca znaczeniami i ich ruchliwości (nieustannego odnawiania). Wobec tego bardzo istotne staje się to, czym się otaczamy, w jakich mikroświatach przebywamy, jakich codziennych wyborów dokonujemy. Program telewizyjny, książka, gazeta, treść rozmowy, modlitwa, troska o estetykę, jakość pracy, miejsce spędzania wolnego czasu, nawet dyscyplina higieniczna — to przestrzeń powszednich zmagających o pedagogiczne zamieszkiwanie. Miejsca nas kształtują — z wolna stajemy się tacy, jak ich treść. Jeżeli w pracy, szkole, domu, na ulicy, w sklepie przestajemy kontrolować własną intencjonalność, tracimy refleksyjność, „odpuszczamy” sobie i tym samym godzimy się na banał, kicz, bylejakość, szpetność rzeczy, relacji i własnych wyborów, nieuchronnie osuwamy się w niepoetyckie i niepedagogiczne zamieszkiwanie. To właśnie wychowanie stoi na straży — przynajmniej: trudnego, często męczącego — napięcia uwagi, które atoli utrzymuje w nas wrażliwość, etyczność i charakter.

Niestety, codzienność co rusz jawi się jako upadła — nie jako przestrzeń znaczących wydarzeń i egzystencjalnych przeżyć, lecz ra-

¹⁶ H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 145.

czej jako monotonny mechanizm gnuśnego zadomowienia i duchowego uśpienia. Zbyt często rytm powszednich dni uniewrażliwia nas na głębsze rejestry istnienia. Adam Hernas pisał: „[...] codzienność zamknięta w ciasnym kręgu tego, co było, nie toleruje nadziei, ani [...] otwartej przez nią przyszłości”¹⁷. A jeśli słabnie nadzieja, w promieniach której uczymy się ubożenia, otwarcia na nieznanne — tłumaczył ksiądz Józef Tischner — miejsce życia człowieka zamienia się w ziemię wygnania, w nienawistną i budzącą lęk przestrzeń bez wzajemności. Dom staje się więzieniem i siedliskiem podejrzliwości, praca polem mocy oraz bezwzględnej rywalizacji, świątynia trybunałem potępień, cmentarz obciążeniem spychanym w zapomnienie¹⁸. Codzienność bywa gwałtem na ludzkim życiu, gdy sztywna rama powtarzalności eliminuje warianty zdarzeń oraz odbiera szansę na niespodziankę i rozwojowe przeżycie; gdy gubi odpowiedzialność za jakość bycia sobą i zasłania w świadomości tę zgubę; gdy jej zgiełk nie dopuszcza do wydarzenia się prawdziwej, pełnej, godnej mowy; gdy zamiast przez częste obcowanie zbliżać, oddala, odbiera wagę, czyni niewidocznym, roztopia otoczenie we mgle przyzwyczajania¹⁹.

I tutaj ujawnia się znaczenie kształcenia, które wydobywając się z własnych codziennych kolein nudy, rutyny, trywializacji, może być zaczynem kulturowych przemieszczeń, rezerwuarem ożywczych impulsów, trampoliną do przekroczenia uśmierzającej duchowość powszedniości. „Edukacja — pisał Lech Witkowski — może codziennie wyrywać nas z poczucia zadomowienia w świecie, może sprzyjać codziennemu odkrywaniu spłyceń w rozumieniu świata i zachęcać do przeciwstawiania się rezygnacji z wysiłku dostrzegania spłyceń, iluzji, wykorzenienia, wydziedziczenia z kultury jako niewyczerpanej skarbnicy myśli, sprzyjającej naszym zwielokrotnionym ponownym narodzinom duchowym, zwielokrotniającym nam duszę [...]”²⁰. W ten sposób pedagogiczne zamieszkiwanie staje się szansą na rehabilitację codzienności, na nasycanie *małych* spraw *wielkim* sensem, na przemianę zwykłych zdarzeń w osobiste wyda-

¹⁷ A. HERNAS: *Czas i obecność*. Kraków 2005, s. 42.

¹⁸ Por. J. TISCHNER: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków 1998.

¹⁹ Por. L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką...*, s. 278—290.

²⁰ Ibidem, s. 289.

rzenia, na rugowanie z życia — wedle określenia Tadeusza Sławka — „mentalnego czkania i siorbania”²¹. Egzystencjalne spełnienie można odnaleźć w tym miejscu, w którym się znajdujemy, w lokalności, pośród spraw najzwyczajniejszych, jeśli tylko uda się nam zachować troskę o jakość bycia, świadomość właściwej biedy. Martin Buber pisał: „Otoczenie, które postrzegam jako zwyczajne, położenie, w jakim postawił mnie los, rzeczy, które przydarzają mi się codziennie — wszystko to zawiera mój istotny cel i takie spełnienie życiowe, jakie dla mnie zostało otwarte. Podobno pewien mędrzec z Talmudu widział drogi niebieskie tak wyraźnie jak ulice w swoim rodzinnym mieście Nehardei. Chasydyzm odwraca kolej rzeczy: ważniejsze jest, by dla kogoś ulice w rodzinnym mieście były tak jasne jak szlaki niebieskie. Bo to właśnie tu, w miejscu, w którym jesteśmy, powinniśmy starać się sprawić, by zajaśniało światło ukrytego życia bożego”²². Afirmatywnie o codzienności, która może być przeniknięta strunami sensu i przeżywana refleksyjnie, mówił także Jacek Kurek: „[...] trzeba nam wiary w siłę oczarowań, jakie mogą nas spotkać, jeżeli tylko gotowi jesteśmy się im poddać. W chwilach najdrobniejszych, miejscach dobrze nam znanych, pośród tych, którzy są z nami od lat..., ukryty jest fenomen życia, jego smak. A wszystko tak naprawdę rozstrzyga się nie w gabinetach polityków, ale podczas wyboru książki, filmu w kinie czy telewizyjnego programu. Wszystko rozstrzyga się w chwili, gdy decydujemy się na wizytę w teatrze lub filharmonii, gdy planujemy spacer, wakacje albo wieczór z przyjaciółmi. To są sprawy najprostsze, najdrobniejsze i najbardziej codzienne, ale to właśnie od tych chwil i od tych spraw najprostszych najwięcej zależy. I dlatego z pewnością nie żyjemy w czasach gorszych niż inni. Wręcz przeciwnie, żyjemy w najwspanialszej chwili naszego życia, bo ona jest naszym »teraz« i w nim możemy wybrać piękno, dobro i prawdę”²³.

²¹ T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 20.

²² M. BUBER: *Droga człowieka według nauczania chasydów*. Przeł. G. ZŁATKES. Warszawa 2004, s. 45.

²³ J. KUREK: *W najwspanialszej chwili naszego życia. Myśli o Śląsku*. Chorzów 2003, s. 99.

Przywykliśmy myśleć, że zakorzenienie to coś bardzo pozytywnego, spełnienie głębokiej ludzkiej potrzeby i że zamęt oraz zło powstają właśnie z braku korzeni, z zatruty odziedziczonego spoiwa. Tymczasem rzecz nie jest tak oczywista. Wszak korzenie utrzymują człowieka w jednym miejscu, blokują możliwość ruchu, przemieszczania się, korzystania z zasobów innej gleby — skazują na jednostajność. Nie jest też obojętne, w jakiej jakościowo ziemi tkwią korzenie. A jeśli jest to ziemia marna lub szkodliwa, czy wtedy również mamy uważać zakorzenienie za błogosławieństwo? Nie chodzi zatem o zakorzenienie — ponieważ to bywa dobre, życiodajne i bywa złe, niszczące rozwój — lecz o zamieszkiwanie, które jest zdolnością osvajania oraz rozumienia wielu miejsc i które polega na nieustannym rozszerzaniu, reinterpretowaniu i semantycznej rewitalizacji rodzinnej okolicy. Hanna Buczyńska-Garewicz pisała: „Istotą wędrówki człowieka mieszkającego (a nie po prostu *przebywającego*) w przestrzeni okazuje się więc jego otwartość na inne, nieznanne i nieprzyswojone jeszcze, treści i jakości miejsc. [...] Zamieszkiwanie z istoty swej sprzyja wędrówce. Natomiast **kto niepewny swego miejsca, ten będzie obawiał się zachwiania nim i naruszenia jego granic**. Zamieszkiwanie więc z istoty swej musi rozszerzać świat, a nie zawężać. Można też powiedzieć, że **miarą głębi i pełni zamieszkiwania jest siła nieustającego dążenia do jego rozszerzenia**. Natomiast wszelkie odcinanie się od szerokiego horyzontu, zamykanie w doraźnych granicach, prowincjonalny partykularyzm — są zawsze niewątpliwym znakiem bezdomności, niezdolności do konstytucji własnego domu i zamieszkiwania w nim”²⁴. Wybitny argentyński pisarz Jorge Luis Borges w rozmowie z Osvaldem Ferrarim wyraził rzecz tak: „[...] może prawdziwym sposobem przebywania w jakimś miejscu jest być daleko i tęsknić, prawda? Jedną z form przebywania w danym miejscu jest przebywanie gdzie indziej [...]”²⁵. W zamieszkiwaniu tak pojętym — wyrażmy to jasno — nie chodzi o fizyczną obecność w innym miejscu, lecz o otwartość i wrażliwość pozwalające rozszerzać własną duchową topografię,

²⁴ H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 40.

²⁵ J.L. BORGES, O. FERRARI: *W dialogu I*. Przeł. E. NAWROCKA. Gliwice 2007, s. 250.

wzbogacać swój świat przez kontakt z cudzą myślą. Dlatego George Steiner pisał: „[...] w najlepszych swoich wydaniach literackie wynalazki uczą nas, jak wzbogacać, heurystycznie komplikować granice zwykłego, bezkrytycznego zamieszkiwania. Instalują okna i zapraszają, abyśmy przez nie spojrzeli na nowe tereny, na nowe źródła światła. Snują opowieści, w których udaje się nam posłyszeć głosy naszej prywatnej i zbiorowej tożsamości”²⁶.

Miasto — jako przestrzeń zamieszkiwania — to obszar zmagania się z jakością własnego życia. Myśleć miasto... to między innymi myśleć o wyróżnionych miejscach, zaułkach, zaciszach pierwszych i następnych miłości (czyli także **pytać o obecność i dojrzałość miłości w naszym życiu**); to myśleć o wielokrotnie pokonywanej drodze do szkoły (czyli **pytać o aktualność i głębokość własnej wiedzy, zdolność rozumienia tego, co dzieje się wokół**); to myśleć o szlakach przemierzanych do przyjaciół (czyli **pytać o własną otwartość i zdolność utrzymywania relacji z innymi**); to widzieć codzienną trasę do pracy (zatem **pytać o swoją uczciwość, powołanie, sens trudu, postawę służby**); to również myśleć swój dom (więc **poddawać refleksji piętno, z którym idzie się przez życie, rozważać sens ukryty w codziennych drobiazgach i spotkania, które dom budują**); to myśleć bibliotekę własną lub miejską (czyli **pytać o okna na świat, o liczbę i jakość swoich duchowych podróży**); to myśleć świątynię (zatem **pytać o źródło sensu życia, o własną wrażliwość na *sacrum***); to myśleć sklepy (czyli **pytać o dojrzałość własnej podmiotowości, swoje głody, odporność na manipulację, swoje uczestnictwo w chocholim tańcu konsumpcyjnego stylu życia**); to także myśleć kawiarnie, parki, kina (czyli **pytać o poziom własnego wolnego czasu**).

Zewnętrzna organizacja życia miejskiego może wspierać pedagogiczne zamieszkiwanie lub przeszkadzać w nim. Miasto tym bardziej nadaje się do mieszkania, im bardziej jest edukacyjne w więcej niż formalnym sensie, to znaczy im więcej jest w nim nie tyle budynków szkolnych, ile przestrzeni dla spotkań, rozmów, twórczości, nauki, kontaktu z pięknem, ciekawym gościem, książką, przedstawieniem

²⁶ G. STEINER: *Gramatyki tworzenia*. Przeł. J. Łoziński. Poznań 2004, s. 162.

teatralnym czy filmem. Na przykład, jeśli w mieście nie ma kawiarni z sympatyczną atmosferą, nigdy nie dojdzie do iluś odkrywczych lektur przy *cappuccino*, do wielu spotkań i rozmów, które mogłyby być ożywym impulsem do wydobywania się z bezpiecznej, ale otumaniającej monotonii codzienności. Lech Witkowski tłumaczył, że gdzie kultura nie jest integralnie włączona w życie miasta przez długie lata (właściwie stulecia), tam cierpi poziom ludzkiego myślenia, elity są gorsze i łatwiej o grę pozorów. Autor ten pisał: „[...] pora na intensywne myślenie o nasyceniu dnia codziennego naszej teraźniejszości gęstością doznań kulturowych, dostępną przeciętnemu mieszkańcowi i przyjezdnemu, [...] i powodującą, że owa lokalna przeciętność będzie lokowała się coraz wyżej w obszarze i skali łaknienia kulturowego, otwierania własnego dziedzictwa na dziedzictwo innych. Nie jest obojętne miastu, kto chadza uliczkami jego Starówki, przesiaduje w ogródkach kawiarnianych, zagląda do księgarń. Nie jest bez znaczenia, czy uniwersytecki charakter miasta to tylko fakt czysto formalny, czy też autentyczny wymiar zachowania rajców miejskich i profesury akademickiej”²⁷.

Nazbyt mocne (kurczowe, obsesyjne, monotematyczne, niewzruszone, niekwestionowane) przywiązanie do miejsca nie służy ani jemu samemu, ani mieszkańcom, pogrążając wszystko w bezalternatywności i wyjaławiającej swojskości. Postawa, jaka jest potrzebna w odniesieniu do własnego otoczenia, to sympatia, ale nie pogodzona (z mankamentami, zapiekłościami, ze sztywnymi partykularyzmami, z lokalnymi redukcjami). Kiedy duchowe podróże uniemożliwiają przeobrażenie zadomowienia w pancerz i utratę świadomości właściwego głodu, wtedy pedagogicznie mieszka człowiek.

²⁷ L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką...*, s. 169.

Dotknięcie pedagogiczne — nauczyciel jako *wydarzenie*

Dotyk w pedagogicznym horyzoncie może pojawić się na wiele sposobów. Na przykład jako jedna z podstawowych czynności poznawczych w pierwszym, sensomotorycznym stadium rozwoju (dziecko chwyta, ssie, smakuje, przemieszcza świat). Także jako fundamentalny czynnik budowania więzi, bez którego poczucie bezpieczeństwa, normalny rozwój, międzyludzka bliskość — a czasem nawet samo przeżycie — nie są możliwe; między innymi dlatego Jean Jacques Rousseau zalecał zażyłe obcowanie z niemowlętami: „Niechaj tylko jednak matki zechcą same karmić, a obyczaje zmieniają się same przez się, przyrodzone uczucia obudzą się we wszystkich sercach [...]”¹. Dotyk może być też traktowany jako środek wychowawczy — nagroda (na przykład głaskanie) lub kara (klaps); jako zjawisko, któremu edukacja musi stawić czoło — agresja, molestowanie (naruszanie osobistej nietykalności oraz niszczenie czyjejś wartości „dotykające do żywego”); jako sposób terapii albo po prostu forma komunikacji, przez którą ludzie wyrażają sobie nawzajem wsparcie i sympatię².

Może to być również doświadczenie generujące transformację osobową wychowawców, przestrzeń ich dojrzewania. Jean Vanier — założyciel wspólnot Arki, w których asystenci mieszkają razem z niepełnosprawnymi — podkreślał, że przebywanie w pobliżu ludzkiego ciała zmienia. O jednej z grup praktykantów mówił: „Niemal każdy z nich powiedział mi potem, że czuje się przez ten pobyt przemieniony. [...] Otóż ludzie nastawieni głównie na pracę

¹ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. Przeł. W. HUSARSKI. T. 1. Wrocław 1955, s. 21.

² Por. W. SIKORSKI: *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*. Kraków 2004.

intelektualną zmienili się, kiedy musieli myć podopiecznych, dotykać ich ciał. Czyli musieli uważać nie tyle na idee, co na konkretnych ludzi — z ich oczami, ich płaczem, ich wrażliwością”³.

Warto odnotować, że w wychowaniu znamionujący bliskość dotyk był przez wieki postrzegany jako zagrożenie. Pisał w jednej z pierwszych pedagogicznych książek na ziemiach polskich Erazm Gliczner (1558 rok): „[...] jest zaraza a skaza jako wielkie kochanie a pieszczenie [...]. I jest to i po dziś dzień nie tylko u ziemianstwa, ale i w mieściech, gdzie w wielkiej rozkoszy a pieszczocie mieszczenie chowają syny swe, z których zaś wielkich lekkości i sromoty dostawają”⁴. Pouczająca jest również tyrada Jakuba Wujka z 1584 roku przeciw zabawom tanecznym: „[...] taniec iest warstat każdej wszeteczności, cudzołostwa, y wszelakiego zbytku y cielesności: tam nieuczciwe dotykania, tam wszeteczne szeptania, namowy, śpiewania, całowania [...]. Paweł święty wiedząc krewkość a niebezpieczeństwo nasze, które z tego obcowania pochodzi, tak powiada: Iż dobra iest rzecz człowiekowi nie dotykać się niewiasty”⁵. Hierarchiczne i militarne tradycje społeczne odzwierciedlone w poglądach edukacyjnych w dotyku (pieszczocie, łagodności) widziały czynnik zniewieszczenia, czyli takiego zmiękczenia życia, które może okazać się zabójcze dla dyscypliny i storpedować posłuszeństwo — najistotniejszą wojskową i feudalną (a dziś technokratyczną) cnotę. Chodziło także o głęboko zakorzeniony w myśli europejskiej motyw antropologiczny. Jeśli ciało jest czymś pośledniejszym — więzieniem duszy (Platon), synonimem życia w grzechu (św. Paweł) — jeśli Jeekyll (rozum) musi nieustannie walczyć z Hyde’em (zmysłami, emocjami, popędami, impulsami podświadomości), to dotyk — jako język ciała — musi znajdować się w stanie podejrzenia.

³ J. VANIER: *Zaufać kruchości*. „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 37 (3088), s. 29.

⁴ E. GLICZNER: *Książki o wychowaniu dzieci*. W: *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI–XVII wieku*. Oprac. T. DURALSKA-MACHETA. Warszawa 1982, s. 278, 280–281.

⁵ J. WUJEK: *Wykład Pisma Świętego. Postilla catholica*. Cz. 1. Komorów 1997, s. 241 (reprint: Kraków 1868–1870).

Nie tylko zresztą asocjacja z seksualnością (utrata kontroli) marginalizowała go w praktyce edukacyjnej. Prawdopodobnie istnieje dodatkowa przyczyna. „Akt dotyku — pisała Jolanta Brach-Czaina — zdaje się wyczerpywać we wzajemnym kontakcie i nie wymaga przedłużenia kulturowego. Doświadczenie dotyku niezbyt dobrze przekłada się na słowa, niezręcznie wyraża. Jest doraźne i jakby takim chciało pozostać, wyslizguje się spod zastępczych znaków i umyka wtórnym przywołaniom”⁶. Ulokowane w przestrzeni symbolicznej kształcenie ma kłopot z fenomenem dotyku, jako że ten wyprowadza człowieka ze sfery refleksji w obszar bezpośredniego, pojęciowo nieuchwytnego doświadczenia.

Aliści właśnie o osobiste doświadczenie, o transformujące przeżycie w wychowaniu chodzi — nawet jeśli nie potrafimy później dobrze tego opowiedzieć. Najgłębsze zdarzenia pedagogiczne mają charakter wstrząsu, przypominają religijną konwersję. Werner Jaeger tak opisywał Platońską paideię: „[...] kształcenie człowieka to nic innego jak właśnie ustawienie jego duszy w stosunku do źródła światła [...]. Istota filozoficznego wychowania polega zatem na »odwróceniu się«, czyli na nawróceniu w pierwotnym, konkretnym znaczeniu tego wyrazu”⁷. To, co przytrafiło się Szawłowi w drodze do Damaszku („oślnęło go nagle światło z nieba” — Dz 9,3⁸), mogłoby stanowić alegorię wychowania. Często najwartościowsze przeżycia edukacyjne to spotkania, które porażają, ścinają z nóg, olśniewają, oświecają, frapują, dają do myślenia, zakłócają spokój, zmieniają perspektywę.

Bogdan Suchodolski w latach trzydziestych XX wieku ostrzegał, że przeceniamy w wychowaniu znaczenie techniki, i przypominał, że kształcenie dokonuje się nie na powierzchni zachowań, ale głęboko we wnętrzu człowieka, który odkrywa nieznane mu dotąd możliwości, „nawraca się”, doznaje wstrząsu. „Nie jest to — tłumaczył pedagog — zjawisko codzienne — ale to tylko, co sięga aż do ko-

⁶ J. BRACH-CZAINA: *Blony umysłu*. Warszawa 2003, s. 59–60.

⁷ W. JAEGER: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. PLEZIA, H. BEDNAREK. Warszawa 2001, s. 876.

⁸ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. zespół pod red. M. PETERA, M. WOLNIEWICZA. T. 4. Poznań 1994.

rzeni naszej osobowości jest trwałe. Tam zaś wewnątrz nie przenika technika, nie znaczy tam nic zręczność podejścia, chytrłość wybrania chwili, chwyt wyuczony psychologią. Jakaś wielka idea widziana w płonącej duszy innego człowieka, czyjs entuzjazm i poświęcenie — oto, co wdziera się w głąb i [...] dociera do jądra naszej osobowości, dokonywa twórczego przewrotu, określa oś krystalizacyjną”⁹. Chciałbym tak właśnie rzecz ująć: **sekret wychowania to sekret przemieniającego dotknięcia**.

Dotknąć to nie tylko intensywnie ukazać, lecz także poruszyć. Moc wprawiania życia duchowego w wibracje może mieć nietrivialna mowa, otwierająca przed uczniem nowe przestrzenie, sięgająca za horyzont, niedokończona. Pisał Sergiusz Hessen: „Siła każdego słowa tkwi nie w tym, co wypowiada, lecz w tym, co jest w nim »domyślnego«. Słowo, które powiedziało wszystko, co wypowiedzieć chciało, poza którym słuchacz nie czuje nic niedopowiedzianego, jest słowem powierzchownym i płytkim, mało mówiącym. Cała sztuka mowy na tym polega, aby pozwolić odczuć poza rzeczą wypowiedzianą głębię niewypowiedzianą, której tylko nieznaczną częścią, ale też kryjącą w sobie ogarniającą ją całość, jest treść wypowiedziana”¹⁰. *Dotknięcie* oznacza opuszczenie bezpiecznej powierzchowności, wytrącenie z kolein usypiającego szablonu, remedium na zastój, bladeść, impas życia. Virginia Woolf pisała o *chwilach istnienia*, o wstrząsach przerywających wątek codzienności: „Každy dzień zawiera o wiele więcej nieistnienia niż istnienia. [...] chociaż to był dobry dzień, dobro było osadzone w czymś w rodzaju nijakiej waty. Tak jest zawsze. Wielkiej części każdego dnia nie przeżywa się świadomie. Chodzę, jem, widzę różne rzeczy, zajmuję się tym, co trzeba zrobić: popsutym odkurzaczem, dyspozycjami co do kolacji, napisaniem poleceń dla Mabel, praniem, gotowaniem obiadu, oprawianiem książek. Kiedy dzień jest zły, proporcja nieistnienia jest o wiele większa. [...] Tydzień za tygodniem mijał w St Ives i nic nie zostawiało na mnie żadnego śladu. Potem, z nieznanego mi powodu,

⁹ B. SUCHODOLSKI: *O wychowaniu*. „Kultura i Wychowanie” 1933–1934, z. 1, s. 5.

¹⁰ S. HESSEN: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Warszawa 1997, s. 295.

nastąpił gwałtowny wstrząs; coś wydarzyło się tak gwałtownie, że pamiętam to przez całe życie”¹¹. *Dotknięcie* może być zatem pojmowane jako coś, co zostawia ślad, co wyłamuje się z mechanizmu codziennego upływu energii, co koncentruje rozwodnione zazwyczaj istnienie. Michał Paweł Markowski pisał: „Ta możliwość bycia dotkniętym — przez oczy, przez dłonie i przez słowa innych — ma swoją nazwę: to egzystencja”¹².

W takiej perspektywie *dotknięcie* to wydarzenie. Przedrostek „wy-” wskazuje na ruch wydobywający — wybuch, rozbłysk, uwolnienie. Słowo „darzenie” z kolei odsyła do aktu ofiarowywania, strumienia łaski, daru, do tego, co zjawia się niespodziewanie i zmienia sytuację. Takim wstrząsającym, olśniewającym, emancypacyjnym darem może być spotkanie z nauczycielem.

Wykorzystując dwie metodologiczne przesłanki: po pierwsze, wartości literatury jako laboratorium ludzkich przeżyć, pozwalającego sięgnąć głębiej w rzeczywistość niż przy badaniach przypadkowej próby; po drugie, humanistycznej wagi materiałów autobiograficznych udostępniających świat osobistego przeżycia — chciałbym *wydarzenie* nauczyciela — czyli, innymi słowy, fenomen pedagogicznego *dotknięcia* spotkaniem z mistrzem, wychowawcą, opiekunem — prześledzić w twórczości Eliasza Canettiego (1905–1994), autora między innymi głośnej powieści *Auto da fe* (1935), laureata literackiej Nagrody Nobla (1981), przenikliwego komentatora manifestacji i zakamarków ludzkiej duszy. W swoich autobiograficznych książkach Canetti zaprezentował niemal pełne spektrum postaw nauczycielskich: od pogodnych, zrównoważonych, nieprojektujących pedagogów, dzięki którym lubi się szkołę, przez dydaktyków rzetelnych, tworzących dobre warunki nauki, lecz nieinspirujących, oraz tych nijakich, niepozostawiających żadnego wrażenia, aż po belfrów, którzy nie zadają sobie trudu tłumaczenia tego, co wykładają, którzy nudzą, dyrygują, poniżają i po których nie pozostaje nic poza zniechęceniem i nienawiścią. Jednak w niniejszym tekście w pedagogicznych spotkaniach pisarza interesuje mnie tylko to, co uznać

¹¹ V. WOOLF: *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*. Przeł. M. LAVERGNE. Warszawa 2005, s. 180–181.

¹² M.P. MARKOWSKI: *Nieobliczalne. Eseje*. Kraków 2007, s. 23.

można za *dotknięcie*, czyli co pozostawiło głęboki ślad, miało charakter konwersji, wstrząsu, olśnienia, przewartościowania. Pierwszymi nauczycielami najczęściej stają się rodzice. Oczywiście, życie rodzinne to ocean rozmaitych wydarzeń. Przedstawiam pojedynczy epizod, aby ukazać moc oddziaływania „znaczących innych”. Jedno z najważniejszych przeżyć dzieciństwa Canettiego dokonało się, gdy — tuż po rozpoczęciu nauki szkolnej — ojciec przyniósł mu w prezencie książkę (*The Arabian Nights*), przeczytał wybrane opowiadanie i zachęcił do samodzielnej lektury, a później każdego wieczoru rozmawiał z synem o przeczytanym fragmencie i kiedy przygoda dobiegła końca, kupował następną książkę. „Łatwo byłoby wykazać — pisał Canetti — że niemal wszystko, z czego się później składałem, zawarte było w tych książkach, które przeczytałem w siódmym roku życia ze względu na ojca. Spośród postaci, które mnie już potem nigdy nie opuściły, brakowało tylko Odyseusza”¹³. Rozmowy z tatą były dla małego Eliasa życiodajne — doświadczał w nich rzadkiego w kontaktach z dziećmi szacunku. Wspominał: „Z wielkim naciskiem pytał mnie, kim chcę zostać, a ja bez zastanowienia odpowiedziałem: — Doktorem! — Zostaniesz, kim zechcesz — powiedział z czułością tak wielką, że obaj zatrzymaliśmy się. — Nie musisz być kupcem tak jak ja i wujowie. Będziesz studiować i wybierzesz to, co ci się najbardziej spodoba”¹⁴. Inny niezatarty ślad rozmów z rodzicem przywoływał tak: „[...] nigdy mnie nie odsyłał, nie opowiedziawszy mi na pożegnanie jakiejś nowej historii, której jeszcze nie znałem. — Pomyśl o tym — mówił [...]. Wydawałem się sobie ważny, gdyż miałem o czymś rozmyślać, ojciec nigdy nie zapomniiał mnie o to zapytać, nieraz po wielu dniach. Przysłuchiwał się wówczas ze szczególną uwagą i w końcu przyznawał mi rację. Może rzeczywiście zgadzał się ze mną, a może tylko dodawał mi odwagi; uczucie, które mi towarzyszyło, gdy polecał mi o czymś pomyśleć, mogę określić tylko jako wczesną odpowiedzialność”¹⁵. Nauczyciel, który staje się *wydarzeniem*, to taki, który

¹³ E. CANETTI: *Ocalony język. Historia pewnej młodości*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKA. Warszawa 1986, s. 69.

¹⁴ Ibidem, s. 72.

¹⁵ Ibidem, s. 95.

dostarcza znaczących opowieści — niejednokrotnie nieopuszczających człowieka nigdy, budujących horyzont rozumienia świata — troszczy się o wolność ucznia, tworzy dla niego przestrzeń wyboru, daje do myślenia i — *last but not least* — słucha uważnie.

Jednym z nauczycieli, którzy wywarli ogromne wrażenie na Canettim, był historyk w szwajcarskiej szkole Eugen Müller. Canetti przyznawał, że liczył dni tygodnia według jego lekcji. Müller zauroczył go dziejami Greków, które obudziły w sercu chłopca fascynację wolnością, podziw dla oporu wobec potężnej przemocy zagrażającej ludzkiej niezależności. Tajemnica nauczyciela tkwiła w mocy opowieści: „[...] jego duże, szeroko otwarte oczy wydawały mi się oczami jasnowidza w transie, wcale na nas nie patrzył, patrzył na to, o czym mówił, słowa padały niezbyt szybko, ale bez przerwy, miały rytm toczących się ciężko fal; czy walczone na lądzie, czy na wodzie, zawsze człowiek czuł się jak na morzu. [...] Prowadził lekcję, zachłystując się entuzjazmem, kiedy nabierał oddechu do nowego uniesienia, wydawało się, że pije. Czasem jednak marnowało się czas, a to wtedy, gdy odpytywał. [...] Wówczas człowiekowi szkoda było każdej chwili, w czasie której mógłby wziąć nas znowu na morze. Zgłaszałem się często do odpowiedzi, już choćby po to, żeby to szybciej minęło, ale także by udowodnić mu swoją miłość do każdego zdania, które wypowiadał”¹⁶. Bliski jestem myśli, że przeceniamy w nauczaniu tzw. metody aktywizujące, czyli te, które starają się wycofać z pierwszego planu nauczyciela i słowo. Rzecz jasna, potrzebne jest uczenie się samodzielnego wyszukiwania informacji, rozwiązywania problemów, współdziałania, ale byłoby stratą zapomnienie, że jedną z najbardziej angażujących, inspirujących i wartościotwórczych form kształcenia jest opowieść. Uczniowie często nie mają jeszcze wystarczającego kapitału kulturowego, aby samodzielność mogła być satysfakcjonująca. Niejednokrotnie są po prostu nieukierunkowaną otwartością, która oczekuje na pożywny pokarm. Czasem przeciwnie — są ukierunkowanym przez socjalizację (wzorce rodzinne, środowiskowe, medialne, szkolne *etc.*) zamknięciem, nieświadomym możliwości życia w duchowej suwerenności.

¹⁶ Ibidem, s. 256.

Dlatego *dotykające* spotkanie z nauczycielem to spotkanie z kimś, kto ma ofertę, ma coś do powiedzenia, nie tylko „realizuje materiał”, ale **jest zaangażowany w treść, którą przekazuje**, ma do niej stosunek, daje odczuć przez nią to, co domyślne, niewypowiedziane.

Drugi nauczyciel historii, Friedrich Witz, emancypował uczniów od sztywności instytucji szkolnej. Pomijał swój autorytet, nie przemawiał *ex cathedra*, siadał na ławce, zwracał się do każdego ucznia, mówił żywo, interesująco, ale bez patosu. Omawiał zagadnienia historyczne, nie koncentrując się na datach i liczbach, lecz na postaciach. Wykorzystywał przy tym literaturę piękną. Canetti dzięki niemu uwolnił się od wyniesionego z domu uprzedzenia do współczesnych autorów. Tak opisywał *dotknięcia*, jakie zawdzięczał temu pedagogowi: „[...] uruchamiał we mnie wiele ciemnych punktów równocześnie, które zaczynały świecić. Nie kroczyłem naprzód, znajdowałem się raz tu, raz tam, nie było celu [...], z pewnością dowiadywałem się wielu rzeczy, ale jeszcze bardziej uczyłem się wrażliwości dla spraw zaniebanych albo ukrytych. Wzmacniała to przede wszystkim radość z przemian: istniało tyle spraw, których człowiek nie przeczuwał, wystarczyło usłyszeć o czymś, by się tym *stać*”¹⁷. Głęboko zapadła pisarzowi w pamięć rozmowa z Witzem w pociągu, w trakcie powrotu z wycieczki: „[...] zaczął mówić o sobie i był przy tym tak szczery, tak pozbawiony myśli o ochronie przed zdaniem innych, że nie bez zmieszania otrzymałem obraz człowieka, który wciąż jeszcze się *stawał*, wcale nie pewnego swojej drogi, jeszcze rzeczywiście otwartego, pozbawionego pogardy i potępienia, co tak dobrze znałem z domu. [...] Wciąż szuka i nie znajduje. Nie wie, co robić, jak żyć. Ten człowiek, [...] który napał mnie taką miłością, za którym poszedłbym wszędzie na oślep, wcale nie wiedział, dokąd idzie, zwracał się to ku temu, to ku owemu, pewne było w nim tylko to, że chciał być niepewny i choć tak bardzo mnie to pociągało, gdyż wynikało z jego słów, wychodziło z jego ust, było tak cudownie rozpraszające — dokąd miałbym za nim pójść?”¹⁸. Kluczowe zdanie charakteryzujące pedagogiczne zna-

¹⁷ Ibidem, s. 415.

¹⁸ Ibidem, s. 422.

czenie spotkania z Friedrichem Witzem Canetti sformułował tak: „Nie były to regularne lekcje, dawał nam to wszystko, co go samego wypełniało”¹⁹. Nauczyciel oznaczający dla ucznia *wydarzenie* to ktoś **zdolny do odłożenia formalnych ram instytucji, aby stać się świadkiem własnych przeżyć kulturowych**; ktoś otwarty, kto nie zawęży pola kształcenia, nie stawia murów, tylko je burzy — nie rozsiewa wśród uczniów uprzedzeń i pogardy (na przykład wąskich arbitralnych hierarchii, indeksów zakazanych utworów) — to przewodnik wyposażający w ważne, kulturowo orientujące nazwiska i teksty; ktoś, kto oświetlając ukryte, uruchamia w jednostce punkty wrażliwości; kto wcale nie jest pewny, czy obrał właściwą drogę i ceni sobie tę niepewność.

W latach trzydziestych XX wieku mistrzem Canettiego został niejaki doktor Sonne, Żyd znający na pamięć *Biblię*, człowiek o niezwykłej erudycji. Pisarza urzekło, że mówił zawsze z dystansem, rzeczowo i bezinteresownie. Canetti przez wiele lat pozostawał pod wpływem krytycznie miazdzących, ładotwórczych wykładów Karla Krausa, wiedeńskiego publicysty i filozofa walczącego o czystość języka. Autorytatywny dyskurs, pełen polemik i oskarżeń — mimo długotrwałej atrakcyjności i zniewalającej mocy — okazał się w końcu przytłaczający. Sonne — fizycznie podobny do Krausa — stanowiąc wybawienie: wypowiadał się o innych zawsze z szacunkiem, przepowiadał zło bez jakiegokolwiek satysfakcji, niczego nie narzucał. Canetti charakteryzował jego sposób prowadzenia rozmowy tak: „Na amorficzną pasję jak najszerszej wiedzy [...] jest tylko jedno lekarstwo: obcowanie z kimś, mającym dar poruszania się wewnątrz wszelkiej wiedzy, bez porzucania jej, zanim została zgłębiona, i bez ostatecznych rozwiązań. Sonne niczego nie zbywał i niczego nie kwitował. Wszystko stawało się jeszcze bardziej interesujące niż przedtem, bardziej przejrzyste i rozświetlone. Budował w słuchaczu całe krainy, gdzie przedtem istniały tylko ciemne, niewyjaśnione punkty”²⁰. Veza, żona Canettiego, zarzucała mężowi, że stał się niewolnikiem doktora, lecz pisarz stanowczo odrzucał taką sugestię: to

¹⁹ Ibidem, s. 411.

²⁰ E. CANETTI: *Gra oczu*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKA. Warszawa 1991, s. 190–191.

zaufanie — tłumaczył — a nie zależność. Sekret rozległego wpływu, jaki wywierał na niego Sonne, przedstawiał jako głęboką potrzebę własnej natury, „wstydzącej się swych osadów i mogącej się poprawić lub przynajmniej usprawiedliwić tylko przy pomocy zdyscyplinowanych rozmów z o wiele doskonalszym duchem”²¹. Nauczyciel będący *wydarzeniem* nie porzuca wiedzy, nie ucieka w jednoznaczne schematy, nie upraszcza zanadto zagadnień, nie blokuje rozmowy restrykcyjnymi pointami, **nie stawia definitywnych kropek**, zamiast tego — naświetla i tłumaczy, czyniąc przedmiot dyskusji ciekawym, widzianym z niedostępnych wcześniej perspektyw. Transformujące może być również spotkanie z pedagogiem, który **ma głęboki, autentyczny szacunek dla innych**, przez co staje się lustrem dla ciemnych osadów naszego wnętrza.

Czy edukacja, jaką znamy, jest *wydarzeniem*? Czy umożliwia rozwojowe *dotknięcia*? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba znaleźć odpowiedź na szereg innych pytań. Jak często szkoła (dom, kościół, media): obdarza opowieściami, w których migocze sens (nie jedno z wielu zwykłych znaczeń, tylko coś istotnego, jakiś szyfr transcendencji)?; umożliwia realny i poważny wybór, uświadamiający ludziom ich suwerenność i wartościowość?; frapuje, daje do myślenia?; tworzy przestrzeń i czas, aby uważnie człowieka wysłuchać?; intelektualnie i emocjonalnie angażuje się we własny przekaz?; poświęca formalne zasady, aby być bardziej życiodajna?; w sposób nowoczesny i nietrivialny orientuje w kulturze?; przed nauczaniem stawia budzenie wrażliwości?; akcentuje częstkowość i niepewność własnej oferty?; podtrzymuje dialog, rezygnując z rozstrzygnięć?; stanowi przestrzeń prawdziwego respektu dla granic i wrażliwości drugiego?

Niestety, rzadko towarzyszy nam przeświadczenie, że współczesne kształcenie może człowiekiem wstrząsnąć, porazić go, olśnić, wewnątrznie przemienić, czyli naprawdę *dotknąć*. Pisał Lech Witkowski: „W relacjach — nie tylko zapewne moich dzieci, gdy czasem usiłuje się dociec jakości codzienności szkolnej przez pryzmat tego, co działo się na lekcjach konkretnego dnia — dominuje zwy-

²¹ Ibidem, s. 345.

kle odpowiedź: NIC. Nie zmienia tej odpowiedzi nawet drażnienie kwestii; bo to nic — to nic istotnego, nic wartego uwagi i komentarza, wszystko jak zwykle, bez znaczącego przeżycia, chyba że była wywołująca bunt niezapowiedziana klasówka albo niesprawiedliwa ocena”²². Wata, wata, wata... Oczywiście, nikt nie mógłby funkcjonować pośród nieustannych fajerwerków i permanentnych transformacji. Wydarzenie jest możliwe tylko na tle zwyczajnego biegu spraw. W kształceniu potrzebny jest również czas na dojrzewanie, na intelektualne i emocjonalne uspokojenie. Edukacyjne *dotknięcie* — w sensie głębokim, przemieniającym, jaki mu tutaj przypisałem — możliwe jest tylko od czasu do czasu i dokonuje się na tle powszedniej, systematycznej pracy. Niemniej jednak musi pozostawać w horyzoncie pedagogicznej troski, w przeciwnym wypadku grożą wychowaniu rutyna, powierzchowność, dominacja nieistnienia, co wszelako nie pozostaje bezkarne — niszczy egzystencję uczniów (przez brak *dotknięć*), a z nauczycieli czyni w najlepszym wypadku — wedle określenia George’a Steinera — „życziwych grabarzy”, „zamykaczy”, nieświadomych prawdziwej stawki wychowania²³.

Ostatecznie: jaki nauczyciel staje się *wydarzeniem*? Jakiego pragnie młody, aktywny człowiek? Canetti ujął rzecz tak: „Tylko tych spośród nich, którzy się nie poddali, którzy promieniują wiedzą dla niej samej, kocha niezmierną miłością, składa im hołd, szybko reagując na ich słowa, bez ustanku dziękuje za ich nieustanne promieniowanie”²⁴. Tylko dzięki takim, którzy się nie poddali, człowiek czuje się uwalniając *dotknięty*.

²² L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007, s. 282.

²³ Por. G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007, s. 26.

²⁴ E. CANETTI: *Ocalony język...*, s. 359.

Zraniona pamięć — życiodajna moc widma

Nie ze wszystkich zdarzeń wychodzimy bez szwanku. Bywa, że nawet gdy miną dramatyczne okoliczności, we wnętrzu człowieka pozostaje złowrogi ślad. Pamięć nawiedzana jest przez widmo traumatycznych przeżyć. Trauma to rana, uraz, zmora — to, co boli, zatrzuwa życie, odbiera siły i spokój, nie chce odejść. Wypadek, ciężka choroba, napaść, gwałt, prześladowanie, wojna, bieda, śmierć bliskiej osoby, sieroctwo, odrzucenie, upokorzenie, przemiany kulturowe odmieniające znacząco postać świata, do jakiego przywykliśmy — wszystko to są istotne straty, które wytrącają życie z kolein, naznaczają je poczuciem krzywdy, ciężarem winy, lękiem i nieufnością. Zmagając się z okaleczeniem, balansujemy między pragnieniem zapomnienia a potrzebą powrotu do tego, co — choć niechciane — stało się częścią naszego losu, między odrzuceniem przeszłości i powrotem do niej. W pierwszych wersach wspomnień Janiny Bauman z getta warszawskiego odnajdujemy ślad owych przeciwstawnych dążeń: „Minęło prawie czterdzieści lat, nim poczułam się gotowa do napisania tej książki. W ciągu tych lat rzadko wspominałam przeszłość. Nigdy nie mówiłam o niej z Matką i Siostrą. Nigdy nie opowiedziałam córkom o moich przeżyciach. Wolałam zapomnieć. Przerazające obrazy powracały tylko w snach”¹. W końcu jednak przyszedł czas na świadectwo, opowieść, ożywienie pamięci...

Pytanie, które mnie tutaj interesuje najbardziej, to pytanie — paradoksalnie — o życiodajną moc traumatycznych wspomnień, o to, w jakim stopniu widma urazowej przeszłości dają się wykorzystać rozwojowo.

¹ J. BAUMAN: *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*. Kraków 2009, s. 9.

1. Między niedoborem a nadmiarem pamięci

Trauma to coś, co nas głęboko dotyka, uderza we wrażliwe miejsca naszej konstrukcji, a to nadaje ruchowi pamięci napięcie. Zranione wspomnienia poruszają się między Scyllą amnezji a Charybdą uporczywości.

Wydaje się niekiedy, że najlepiej po prostu zapomnieć, wymazać niedobrą historię, usunąć ruiny i blizny z pola widzenia, skoncentrować się na teraźniejszości, myśleć o przyszłości i w ten sposób osłonić kolory życia, które jest, przed popiołem minionych wydarzeń. Niestety, amnezja rzadko kiedy bywa dobrym wyborem. W tradycjach mitycznych zapomnienie jest równoznaczne ze śmiercią². Skoro coś się wydarzyło, stało się częścią naszej historii, jakimś ogniwem nas samych — dlatego utrata wspomnień zawsze jest w pewnym stopniu zanikaniem tożsamości. W dodatku odmowa pamięci często sprawia, że zło trwa, że jego toksyczne opary niszczą życie daleko poza historycznym punktem, w którym się wydarzyło. Nienazwana, nieprzyjęta trauma utrzymuje się i w wypartej, zdziczałej postaci poraża pojedyncze egzystencje oraz przestrzeń społeczną. Pisał Marek Zaleski: „Zaniechanie pamięci, fałszowanie pamięci, niepamięć, sprawiają, że zagłada dokonuje się dalej, dalej bowiem pozostaje naruszony moralny porządek świata”³.

Niechcianą konsekwencją amnezji jest często postawa lękowa i niezdolność do dialogu. Odrzucając wspomnienia, zachowujemy się niejednokrotnie tak, jak opisał to Jan Błoński w słynnym eseju *Biedni Polacy patrzą na getto* — staramy się niewygodne fakty pomniejszyć, zbagatelizować, troszczymy się przede wszystkim o własne dobre imię, wolimy milczeć na temat przeszłości, a jeśli już musimy mówić, to tylko po to, by odpierać zarzuty. Pisał Błoński: „To my sami boimy się kreta, który draży sumienia. I myślę także, że go nie odpędzimy. A przynajmniej nie odpędzimy go, zapominając

² Por. M. ELIADE: *Aspekty mitu*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa 1998, s. 115–137.

³ M. ZALESKI: *Formy pamięci*. Gdańsk 2004, s. 144.

o przeszłości albo przyjmując wobec niej postawę obronną⁴. Właśnie — nie odpędzimy kreta. Uciekając przed bólem minionego, zapominamy o pracy podświadomości. Być może jest tak, że nic z tego, co się wydarzyło, nie ginie bezpowrotnie i że to, jacy jesteśmy i co robimy, zależy również od wydarzeń, których obrazu nie potrafimy albo nie chcemy przywołać. Dobrze ilustruje to koncepcja pamięci Henriego Bergsona. Zdaniem francuskiego filozofa, pamięć przechowuje szczegóły wszystkich naszych doświadczeń, ale nie wszystkie są od razu dostępne, ponieważ mózg działa jak cenzor, manipulując zasobami przeszłości stosownie do praktycznych wymagań ciała⁵. „Ponieważ przeszłość bez przerwy narasta — pisał Bergson — tym samym przechowuje się nieograniczenie. [...] Bez wątpienia idzie za nami cała w każdej chwili: to, co czuliśmy, co myśleliśmy i [czego — K.M.] chcieliśmy od najwcześniejszego dzieciństwa, jest tutaj, pochylone nad teraźniejszością, która się zaraz doń przyłączy [...]. Mechanizm mózgowy jest właśnie przystosowany do spychania w nieświadomość prawie wszystkiego i wprowadzania do świadomości tylko tego, co zdolne jest oświetlić aktualną sytuację, dopomóc w przygotowywaniu działania, słowem wykonać pracę *użyteczną*. Co najwyżej przez uchylone drzwi udaje się przemycić wspomnieniom, na prawach luksusu. One to, wysłańcy podświadomości, ostrzegają nas, ukazując, co wlecemy za sobą bez naszej wiedzy. [...] Niewątpliwie myślimy, uświadamiając sobie tylko niewielką część naszej przeszłości, ale pragniemy, chcemy, działamy pod wpływem całej tej przeszłości [...]”⁶. Amnezja jest zatem wyjściem okaleczającym i iluzorycznym.

Ale i nadmiar pamięci stanowi niebezpieczeństwo. Paul Ricoeur zanotował: „[...] rozbijamy widmo pamięci, która nigdy niczego nie zapomina. Widmo dla nas wręcz potworne”⁷. Pamięć mitologizowana i sakralizowana może być wykorzystywana do wspierania ideologicznych roszczeń bieżącej polityki, może służyć jako uspra-

⁴ J. BŁOŃSKI: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, s. 26.

⁵ Por. L. KOŁAKOWSKI: *Bergson*. Warszawa 1997, s. 56—64.

⁶ H. BERGSON: *Pamięć i życie*. Przeł. A. SZCZEPAŃSKA. Warszawa 2001, s. 40—41.

⁷ P. RICOEUR: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006, s. 548.

wiedliwienie okrucieństwa albo obojętności wobec zbrodni dokonywanych na innych. Pamięć traumy może stanowić wezwanie do ksenofobii, nienawiści, rewanzu. Dlatego historyk Arno Mayer twierdził: „Świat jest mniej straszony »widmem człowieka bez pamięci« niż widmem człowieka bez zapomnienia”⁸. Ktoś, kto doznał bólu i dotkliwej straty uporczywie nawiedzających pamięć, staje wobec pokusy zemsty oraz pokusy rozpacz. Widmo to znakomite alibi. Timothy Radcliffe, były generał zakonu dominikanów, ostrzegał przed umieszczaniem krzywdy w centrum tożsamości: „Poczucie krzywdy jest więzieniem, do którego można się jednak niekiedy przyzwyczaić do tego stopnia, że nie chce się go opuszczać, nawet gdy drzwi stoją otworem. Łatwo jest powiedzieć: »Jestem, jaki jestem, przez was, okropni ludzie [...] Nie potrafię być inny«”⁹.

Nadmiar pamięci może uwięzić w przeszłości, przyszpilić wyobraźnię do urazowego zdarzenia, rujnując przy tym życie codzienne. Psycholog amerykański Daniel L. Schacter pisał o męczących wspomnieniach: „Największą siłę uporczywość objawia po doświadczeniach traumatycznych: wojnach, klęskach żywiołowych, poważnych wypadkach i molestowaniu w dzieciństwie. Prawie każdy natrętnie pamięta traumatyczne zdarzenie bezpośrednio po jego wystąpieniu, ale tylko niektórzy zostają »przykuci do przeszłości« na lata lub dziesięciolecia”¹⁰. Zamknięcie się w doznanym cierpieniu działa destrukcyjnie na próby budowania w życiu, przede wszystkim na związki z ludźmi. Przejmujący obraz tego mechanizmu przynosi wiersz Tadeusza Różewicza *Domek z kart*:

Moja dziewczyna
dom zbudowała
z kart kolorowych
moja dziewczyna

⁸ Cyt. za: A. MILCHMAN, A. ROSENBERG: *Eksperymenty w myśleniu o Holocaustcie. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*. Przeł. L. KROWICKI, J. SZACKI. Warszawa 2003, s. 127.

⁹ T. RADCLIFFE: *Globalna nadzieja*. Przeł. K. i M. TURSCY. Poznań 2005, s. 86.

¹⁰ D.L. SCHACTER: *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Przeł. E. HAMAN, J. RĄCZASZEK. Warszawa 2003, s. 23.

nuci piosenkę
o białych różach
chciałem ją kochać
w oczy zaglądać
czyste niebieskie
pomordowani
z krzywym uśmiechem
zachichotali
na moich dłoniach
czerwone plamy
czerwone plamy
na białych różach
na białych ścianach
czerwone plamy
mojej dziewczynie
dom rozwalają
pomordowani
karty rozdają
z gnijącą twarzą
pomordowani¹¹.

Otóż to — już nie podmiot, lecz widma rozdają karty, gdy zraniona pamięć nadmiernie opanuje życie. Czasami zresztą nie trzeba aż traupy, aby inwazja wspomnień zakłóciła rytm egzystencji. Ryszard Przybylski pisał: „Starość to czas dzikiej agresji wspomnień. Wszystko jedno, czym się zajmujesz, wszystko jedno, o czym rozmyślasz, nagle, wyłoni się z pamięci obraz, obojętnie, czyś go dziesięciolecia-
mi pielęgnował, czy przez dziesięciolecia o nim zapomniał, wdiera się nieproszony w strumień myśli i paskudzi ci ciągle jeszcze rzeźką aktualność. Często przypomina to napaść i gwałt. Przechowywana w pamięci przeszłość, wydobyta z tajemniczej czeluści, potrafi więc zachowywać się niekiedy jak nieobliczalny furia”. I autor zapytywał: „Co mam począć z tym stadem nietoperzy, które w biały dzień wylatuje z czarnej pieczary pamięci, aby zamącić mi aktualne myślenie? Co mam czynić z tą niewczesną re-prezentacją unicestwio-

¹¹ T. RÓŻEWICZ: *Domek z kart*. W: IDEM: *Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000, s. 42.

nych wydarzeń, skoro są już tu oto obecne? Skoro w ciepły dom teraźniejszości nawiewają zimny wiatr z onegdaj?"¹².

Jeśli wybieramy zapomnienie, ryzykujemy pełnym wypartych treści samozakłamanie, uczestnictwem w niesprawiedliwości, zmizerowaniem życia przez amputację znaczeń, lęk i niezdolność do rzeczywistego dialogu. Jeśli z kolei wybieramy pamięć, ryzykujemy, że stanie się ona paliwem zemsty, alibi dla obojętności albo porażki, unieszczęśliwiającym więzieniem lub nieobliczalnym zakłóceniem codzienności. Czy wobec tych pułapek wspomnienia — zwłaszcza zranione — mogą odgrywać jakąś rozwojowo pozytywną rolę? I czy istnieje jakaś życiodajna droga między rafami amnezji i pamięci?

2. Nieoswajalne

Nawiedzające człowieka widmo pamięci to coś narzucającego się, coś, co nie chce ustąpić i nie daje się łatwo — lub w ogóle — kontrolować. Paradoksalnie w tej uporczywości może tkwić szansa. Według holenderskiego filozofa historii Franka Ankersmita trauma jest jednym z najintensywniejszych doświadczeń przeszłości. To w niej rzeczywistość ulega otwarciu, rozbite zostaje wszystko, co znane i oswojone. Ludzkie przekonania i oczekiwania załamują się. Jak ujęła to Ewa Domańska: „Normalna historia może zostać przez nas wchłonięta, przyswojona; traumatyczna — nie. W ten sposób traumatyczna przeszłość — czy nasza prywatna, czy narodu lub kultury — istnieje w nas jak obce ciało, którego nie możemy zasymilować, ale też nie możemy się go pozbyć”¹³. Ankersmit tłumaczył ten rys charakterystyczny urazowej przeszłości, pisząc o Zagładzie Żydów. Zazwyczaj historyk w swojej pracy to, co dziwne

¹² R. PRZYBYLSKI: *Uśmiech Demokryta. Un presque rien*. Warszawa 2009, s. 5, 8–9.

¹³ E. DOMAŃSKA: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań 2005, s. 123.

i obce, sprowadza do rzeczywistości znanej. Narracja historyczna jest zasadniczo metaforyczna. Powstaje jednak pytanie: czy istnieje jakaś znana rzeczywistość, jakiś wzór ludzkiego zachowania zdolne wyjaśnić Holocaust? Mamy do czynienia z czymś niemal niewypowiadalnym, czego nie da się ogarnąć. Właśnie w dyskursie pamięci tkwi silna świadomość dystansu, nieosiągalności przeszłości, co zabezpiecza — częściowo przynajmniej — przed aktem zawłaszczenia wydarzeń, wygodnego zneutralizowania ich znaczenia albo użycia ich do własnych celów¹⁴.

Pamięć traumy — nie dając się łatwo oswoić, dokonując nieustannej inwazji obcości w uładowany porządek rutyny — może chronić życie duchowe przed letargiem. Gabriel Marcel ujmował życie wewnętrzne jako próbę zmniejszenia własnej niedyspozycyjności. W miarę zadomawiania się w świecie tworzy się moja przestrzeń umysłowa i oddzieleniu ulega to, co mnie obchodzi, od tego, co nie leży w polu moich zainteresowań — w ten sposób w miarę upływu czasu następuje zawężenie horyzontu, wzrost niedyspozycyjności. Całe obszary egzystencji, ogromne połącze kultury okazują się nieważne, nie moje, nierodzące ani tęsknoty, ani nawet świadomości poczucia braku. Czasem jednak jakieś *spotkanie* przełamuje egocentryczną topografię — tworzy chwilowe pęknięcie, uświadamiając mi względność mojej przestrzeni umysłowej¹⁵. Tkwiące w człowieku gorzkie wspomnienie może czynić wyłomy we wznoszonych przez niego granicznych fortyfikacjach i w ten sposób zmniejszać niedyspozycyjne zajmowanie się sobą.

Nieasymilowalność traumy kruszy również zbytnią pewność siebie, oducza duchowej arogancji. Jeśli ponownie zwrócimy uwagę na wspomnienia z Zagłady i nie przegonimy sprzed oczu widma ludzi zniszczonych w obozach koncentracyjnych, skrajnie upodlonych, wydrążonych z uczuć i moralnej refleksji, pozbawionych wszystkiego poza zdewastowaną biologiczną egzystencją, to zyskamy, być

¹⁴ POR. F. ANKERSMIT: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJ-SCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2002, s. 164–165.

¹⁵ POR. G. MARCEL: *Być i mieć*. Przeł. D. ESKA. Warszawa 2001, s. 97–106.

może, intuicję, że działanie etyczne nie jest naszą zasługą, lecz raczej przywilejem i szczęściem¹⁶.

Wspomnienie urazu może także poszerzyć w nas zakres współczucia. Amerykański socjolog Erving Goffman tłumaczył, że dzięki zranieniom tożsamości — czyli dzięki możliwości, w różnych dziedzinach i na różnych etapach życia, bycia zdyskredytowanym przez otoczenie — jesteśmy w stanie zrozumieć strukturę sytuacji osoby stygmatyzowanej, żyjącej z piętnem kalectwa, kompromitującego doświadczenia czy źle widzianej przynależności¹⁷.

Tak oto nieoswajalność traumatycznej pamięci może stać się szansą — ochronić życie duchowe przed zamieraniem w jednostajnym krajobrazie, stordedować aroganckie pozy, uczulić na ból drugiego.

3. Odsłonięte

„Wielkie cierpienie budzi przytomność istnienia, osadza w nim w pełni” — pisała Jolanta Brach-Czaina¹⁸. W trakcie trudnego przeżycia dochodzi niekiedy do odkryć, przewartościowań, ujawnienia nowych perspektyw. Coś wychodzi z niewidzialności, z cienia i zaczyna lśnić. Dlatego pamięć uobecniająca traumę może odsłaniać niepozorne, niedoceniane, a jednak istotne aspekty życia, które bez cierpienia zostałyby zlekceważone. Wyrazem takiego doświadczenia jest liryka Osipa Mandelsztama. Poeta prześladowany przez radziecki aparat bezpieczeństwa, skazany na nędzę, wielokrotnie przesłuchiwany, zastraszany i w końcu zamordowany w łagrze w swojej twórczości afirmuje życie. Widmo śmierci i obrazy doznaných krzywd kierowały jego wyobraźnię ku cudowności istnienia. Stanisław Barańczak tak o tym pisał: „Życie, namacalność rzeczy,

¹⁶ Por. M. JANION: *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009, s. 301.

¹⁷ Por. E. GOFFMAN: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. DZIERŻYŃSKA, J. TOKARSKA-BAKIR. Gdańsk 2005, s. 169–182.

¹⁸ J. BRACH-CZAINA: *Szczeliny istnienia*. Kraków 2006, s. 121.

cielesność doznań stają się w wierszach woroneskich elementarną wartością. [...] Liryka *Zeszytów*... to spowiedź człowieka, który w poczuciu zbliżającego się końca chce nasycić swoje pięć zmysłów obcowaniem z rzeczami najprostszymi — z ziemią, z młodymi wiosennymi liśćmi, z przelatującym szczygłem, z lodem pokrywającym rzekę. Filozofią Mandelsztama staje się afirmacja widzialnego i dotykającego świata: stwierdzenie »Jawa — to jawa, ja — to ja« to tylko z pozoru tautologia, w istocie rzeczy jest to wyznanie wiary i zarazem okrzyk szczęścia człowieka, dla którego sam fakt oglądania jawy i odczuwania własnego »ja« jest niezasłużonym i cudownym darem¹⁹. Dla mnie jeszcze bardziej przejmujące jest świadectwo matki, która musiała zmierzyć się z traumą niepełnosprawności umysłowej swoich dzieci: „W pewnym momencie okazało się czarno na białym, że jestem prochem marnym, który nagle paradoksalnie odnalazł w tym wszystkim poczucie godności i który dostrzegł, że największymi wartościami są być może te pozornie najmniejsze, jak oddech, cisza, bliskość czy świt”²⁰.

Wspomnienie traumy może również uprzytomnić człowiekowi jakiś wymiar jego własnej konstrukcji — na przykład wolność. Takie świadectwo złożył wybitny wiedeński psycholog i lekarz Viktor Emil Frankl. Przeżył Zagładę, stracił w obozach koncentracyjnych całą rodzinę. Tragiczne wydarzenia, które wryły się w jego pamięć i które utrwalił w głośnej książce *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, odsłoniły przed nim fenomen ludzkiej wolności. Frankl był przekonany, że podmiotowość nie jest iluzją, że w gruncie rzeczy to człowiek decyduje o tym, co robi. Podlega oczywiście rozmaitym wewnętrznym i zewnętrznym naciskom, nieraz przemożnym, ale w ostatecznym rozrachunku od niego zależy, na ile ulegnie wpływom — zawsze pozostaje jakaś resztką, jakiś margines wolnej decyzji, nawet jeśli czasami oznacza to nie możliwość działania, a jedynie zajęcia postawy wobec tego, co na człowieka spada. Pisał: „Każdy, kto przeżył obóz koncentracyjny, może coś powiedzieć o ludziach, którzy czy to na placu apelowym, czy w baraku, zawsze mieli dla

¹⁹ S. BARAŃCZAK: *Etyka i poetyka*. Kraków 2009, s. 58–59.

²⁰ *Spotkania. Ankieta*. „Znak” 2009, nr 2 (645), s. 32.

innych jakieś dobre słowo lub ostatni kawałek chleba. Może było ich niewielu, są oni jednak wystarczającym dowodem, że w obozie koncentracyjnym można człowiekowi odebrać wszystko prócz resztki jego wolnej woli, od której zależy takie czy inne zachowanie się w danych okolicznościach. [...] Ale gdyby nawet znalazł się tylko jeden taki więzień, byłby wystarczającym dowodem, że człowiek może górować nad swoim losem. A tacy ludzie są wszędzie, nie tylko w obozie koncentracyjnym. Wszędzie człowiek staje twarzą w twarz ze swoim losem [...]”²¹. Dla austriackiego uczonego widmo przeszłości niesło emancypacyjną nowinę. Ostatnie zdanie jego książki brzmi tak: „Ale ukoronowaniem wszystkich przeżyć człowieka, który wrócił do domu, jest wspaniałe uczucie, że po tym wszystkim, co wycierpiał, już niczego na świecie nie musi się bać — poza swoim Bogiem”²².

Zraniona pamięć może wydobyć na światło kruche, delikatne, dyskretne wartości; może także ujawnić poczucie wolności.

4. Utracone

Nie bez znaczenia jest fakt, że wspomnianie urazowych momentów to konfrontacja z porażką i tym samym potencjalny generator kryzysu. A właśnie w konflikcie i przesileniu dochodzi do zdarzeń rozwojowych²³. W gruncie rzeczy nie ma rozwoju bez utraty. Karl Jaspers tłumaczył, że wobec nieobliczalności przyrody, niepewności losu społecznego, niemożności wyeliminowania choroby i śmierci szukamy wciąż oparcia (w najbliższych, ojczyźnie, tradycji), ale przeoczymy przy tym, że *zawodność* bytu jest drogowskazem — wzbrania nam zadowalać się światem, wskazuje na *coś* poza nim.

²¹ V.E. FRANKL: *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Przeł. S. ZAGÓRSKA. Warszawa 1962, s. 74–76.

²² Ibidem, s. 102.

²³ Por. L. WITKOWSKI: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń 2000.

Sytuacje graniczne, o które rozbija się codzienność nasza, to rodzaj wyzwania. Albo uchylamy się, czyli próbujemy żyć, jakby ich nie było, jakby cierpienie, wina, śmierć nie miały znaczenia, albo stajemy z nimi twarzą w twarz. „Decydujący jest dla człowieka sposób, w jaki doświadcza on klęski: czy pozostaje przed nim ukryta i dopiero u kresu powala go siłą faktu, czy też człowiek potrafi postrzegać klęskę bez masek, uobecniać ją sobie jako stałą granicę swego istnienia; czy sam siebie uspokaja, chwytając się jakichś fantastycznych rozwiązań, czy też uczciwie przyjmuje klęskę, milcząc w obliczu niewyjaśnialnego. Sposób, w jaki człowiek doświadcza klęski, rozstrzyga o tym, kim się staje”²⁴. Sytuacja kryzysowa, przed którą najczęściej uciekamy, jest oto szansą na dojrzałość, na pogłębienie i zahartowanie własnej postawy. Przynoszony przez pamięć obraz krzywdy i porażki pozwala zbadać swój do nich stosunek — nasze reakcje na ból i stratę, naszą zdolność do nadziei i komunikacji.

Rozwój będący następstwem traumy to charakterystyczny rys chrześcijaństwa. Można powiedzieć, że to wyznanie fundowane jest na nieustannym wspomnianiu klęski i jej przezwyciężenia. Krzyż wszakże — w perspektywie wiary — to największa trauma historii. Skandal śmierci Boga. Człowiek nie zawahał się odrzucić, osądzić i zakatować własnego Boga. „Najgorsze, co można sobie wyobrazić, już się wydarzyło. Świat się zawalił”²⁵. I dopiero po zmierzeniu się z taką ciemnością, po konfrontacji z samym punktem złamania człowieczeństwa, czyli z nienawiścią i śmiercią, chrześcijanie wchodzą w światło Zmartwychwstania. Bez przecierpienia klęski, niemożności, straty, krzywdy niemożliwy jest rozwój wewnętrzny. Pisał o tym popularny doradca duchowy, nawiązujący często do koncepcji Carla Gustava Junga, mnich benedyktyński Anselm Grün. Ostrzegał on, że tzw. duchowość odgórna, autorytarna, czyli dążenie do ideałów czerpanych z *Biblii* i nauczania Kościoła — choć w pewnym stopniu potrzebne — grozi jednak wewnętrznym rozdarciem i szkodliwym tłumieniem wszystkiego, co nie odpowiada owym ideałom, a tym samym prowadzi człowieka do utraty kontaktu z własnym

²⁴ K. JASPERS: *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. A. WOŁKOWICZ. Wrocław 2004, s. 15.

²⁵ T. RADCLIFFE: *Siedem ostatnich słów*. Przeł. J. CZAPCZYK. Poznań 2006, s. 71.

ja i życia w zakłamaniu, bez świadomości swojego Cienia. Prawdziwy związek z Jezusem — tłumaczył Grün — często rodzi się tam, gdzie jesteśmy zmuszeni do poddania się. Duchowość oddolna, nieautorytarna to szukanie Boga w niemocy, błędzeniu, namiętnościach i chorobach — to dialog prowadzony z własnymi uczuciami i cierpieniem, aby w zranieniach usłyszeć głos Boga. Niejedno trzeba utracić bezpowrotnie i cierpko, aby stać się nieco silniejszym, bardziej samodzielnym, mądrzejszym, dojrzałym... „Jeśli z moim smutkiem nie tylko będę rozmawiać, lecz dodatkowo zanurzę się w nim, dotrę aż do jego korzeni, nabierze on dla mnie słodko-gorzkiego smaku. Wtedy zrozumie nagłe, że jest to uczucie intensywne, że sprawia ono, iż zaczynam odczuwać ciężar życia i tajemnicę istnienia. I poczuje się lepiej, dopuściwszy je do siebie, bo ono może mnie doprowadzić do wspańałego uczucia; przeczucia, że jeszcze wiele wyobrażeń rozpadnie się przede mną, zanim będę mógł rozpoznać i odczuć prawdę mojego życia i prawdę Boga”²⁶.

O podejmowaniu rozmowy ze swoją boleścią opowiadał także Zbigniew Herbert w wierszu *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu*:

Wszystkie próby oddalenia
tak zwanego kielicha goryczy —
przez refleksję
opętańczą akcję na rzecz bezdomnych kotów
głęboki oddech
religię —
zawiodły
należy zgodzić się
pochylić łagodnie głowę
nie załamywać rąk
[...] nie wywijać kikutem
nad głowami innych
nie stukać białą laską
w okna sytych
[...] przyjąć
ale równocześnie
wyodrębnić w sobie

²⁶ A. GRÜN: *O duchowości inaczej*. Przeł. K. ZIMMERER. Kraków 2005, s. 75.

[...] grać
z nim
oczywiście
grać
bawić się z nim
bardzo ostrożnie
jak z chorym dzieckiem
wymuszając w końcu
głupimi sztuczkami
nikły
uśmiech²⁷.

Czy to przez poważne słuchanie swoich zranień, czy przez łagodną i ostrożną grę z bólem w podtrzymywanych pamięcią cierpieniach i stratach pojawia się szansa na promień nowego życia.

Traumatyczna pamięć staje się wehikułem *nieoswajalnego*, które stymuluje duchową regenerację, skromność i współczucie; *odsłoniętego*, w którym ujawnia się to, co umyka gruboskórnemu spojrzeniu; *utraconego*, z którego gorzkim smakiem musi zmierzyć się każde dorastanie. Aliści wiemy, że to nie są efekty automatyczne, owoce gwarantowane — wiemy, jak łatwo widma urazowej przeszłości mogą zwiększyć niedyspozycyjność, wepchnąć w poczucie moralnej wyższości, znieczulić na cierpienia innych w obliczu wyjątkowości własnego bólu, zasłonić wartościowość świata wokół, zniewolić lękiem, uniemożliwić dialog, zatruć życie iluzjami. Życiodajne impulsy z traumy wywiedzione to jedynie kruche możliwości. W każdej chwili mogą zostać zniweczone amnezją albo przykuciem do przeszłości. Jako wyjątkowy — niemal na prawach łaski — jawi się pomyślny rezultat lawirowania między niedoborem a nadmiarem pamięci. Istnieje wszelako droga — niezwykle trudna, lecz najczęściej fortunna — w tej niebezpiecznej podróży.

²⁷ Z. HERBERT: *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu*. W: IDEM: *Pan Cogito*. Wrocław 1994, s. 17–18.

5. Praca pamięci

Z pomocą przychodzi nam psychologia i hermeneutyka. Widma, które nawiedzają pamięć, wymagają *przepracowania* (*Durcharbeiten, working through*). Zygmunta Freuda opisał niegdyś zjawisko *przymusowego powtarzania*, które charakteryzuje skłonność do przekształcania się wspomnień w działanie — pacjent obsesyjnie powraca do pewnych faktów, chociaż ich nie pamięta, a to znaczy, że powtarza je nie w postaci wspomnienia, tylko w formie jakiejś czynności (oczywiście bez świadomości tego, że powtarza). Paul Ricoeur pokazał, że dotyczy to nie tylko indywidualnej psychiki, ale też rzeczywistości społeczno-historycznej: „[...] ileż aktów przemocy w świecie to *acting out* »zamiast« wspomnienia”²⁸. Aby uwolnić się od tych niewolniczych powrotów, trzeba w toku terapii porzucić postawę tłamszenia, zrezygnować z ukrywania swojego stanu i potraktować słabość jak przeciwnika, od którego można wydobyć wartościowe rzeczy na przyszłość. Bez tego nie będzie pogodzenia się z wypartą treścią. Praca przypominania (*Erinnerungsarbeit*) staje się przeciwwagą dla przymusu powtarzania.

Przejście od *powtórzenia* do *odpamiętania* wymaga cierpliwości, czasu żałoby, a przede wszystkim krytycznej refleksji. Pisał Ricoeur: „Ale też od razu trzeba dodać, że ta pamięć-powtórzenie opiera się krytyce i że pamięć-wspomnienie to zasadniczo pamięć krytyczna”²⁹. W procesie żałoby i dzięki pracy interpretacji oddzielamy się od utraconych obiektów miłości i nienawiści, odzyskujemy stopniowo porcję sensu. Czasem są to jedynie drobiny sensu, na przykład akceptacja konfrontacji z załamaniem odpowiedzi, z absurdalnością wydarzeń, czyli w gruncie rzeczy z niemożnością odnalezienia znaczenia. Ale i w tym mocowaniu się z klęską, wytrzymywaniu nieprzejrzystości życie odnajduje oparcie. Praca przypominania dzięki refleksyjności wychodzi poza antynomię nadmiaru i niedoboru pamięci: „To, co jedni kultywują z ponurym upodobaniem, a przed

²⁸ P. RICOEUR: *Pamięć, historia, zapomnienie...*, s. 105.

²⁹ *Ibidem*, s. 106.

czym inni uciekają z nieczystym sumieniem, to właśnie pamięć-powtarzanie. Jedni uwielbiają zatracić się w niej, drudzy boją się, że ich pochłonie. Ale i jedni, i drudzy podobnie cierpią z powodu niedoboru krytyki”³⁰.

* * *

Balansowanie między niedostatkami a przerostem pamięci, między wypieraniem doznanych i uczynionych krzywd a jętrzeniem ran wydaje się nieuleczalne. Ilekroć uruchamiamy pamięć, ryzykujemy obudzeniem demonów i zatrzaśnięciem się w przeszłości. Ilekroć odrzucamy bagaż minionych wydarzeń, ryzykujemy, że ich traumatyczna treść zejdzie do podświadomości i będzie żyła własnym krecim oraz podstępny życiem, ujawniając się szkodliwie niekoniecznie we wspomnieniu, ale w praktyce życia — jakiś niedobry cień będzie nieustannie marnował jego pełnię i owocność.

Szczerze mówiąc, możemy być cierpliwi, delikatni, odważni i krytyczni. Jak pisał Paul Ricoeur, przeszłość jest nieodwracalna, ale nie jest nieodwracalny jej sens: „Jeśli w istocie fakty nie dają się zatrzeć i jeśli nie może się odstać to, co już się stało, ani nie można sprawić, żeby to, co się zdarzyło, nie zdarzyło się, to jednak sens tego, co się zdarzyło, nie jest ustalony raz na zawsze. Niezależnie od tego, że minione wydarzenia mogą podlegać innej interpretacji, moralny ciężar związany z występowaniem długu wobec przeszłości może rosnąć bądź maleć, w zależności od tego, czy oskarżenie zamyka winnego w bolesnym poczuciu nieodwracalności, czy też przebaczenie otwiera perspektywę uwolnienia od długu, co równa się odwróceniu całego sensu przeszłości”³¹. Praca pamięci — między amnezją a uporczywością — otwiera drogę do jednego z najcenniejszych ludzkich doświadczeń — przebaczenia. W ten sposób widmo-upiór zamienia się w widmo-światło.

³⁰ Ibidem.

³¹ P. RICOEUR: *Pamięć — zapomnienie — historia*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków 1996, s. 35.

Cyniczne potwory

Wychowanie i profile dzikości

1. Wytrącenie

Jednym z głębokich ludzkich doświadczeń jest poczucie *wytrącenia* z przyrody. Można przepadać za spędzaniem czasu na świeżym powietrzu, nadzwyczajnie lubić zwierzęta, przeżywać radość i zachwyty w zetknięciu z pięknem natury, ale to nie niweluje podstawowego ukłucia obcości. Roman Ingarden opisywał ludzkie przeświadczenie o byciu szlachetniejszym od przyrody. Człowiek, ilekroć odkrywa w sobie coś z pierwotnej natury, czuje się upokorzony i staje się sam dla siebie niezrozumiały. Obojętność kosmosu podcina w nim zaufanie do życia. I choć dostrzega w swoim ciele te same procesy, które prowadzą do rozkładu świata wokół niego, nie może w gruncie rzeczy uwierzyć we własną śmierć. „Jest głęboko nieszczęśliwy, gdy czuje się w jakiejś sytuacji sprowadzony do poziomu zwierzęcia lub gdy widzi, że wszystkie jego siły i cały wysiłek nie pozwalają mu przekroczyć naprawdę granic wyznaczonych przez Przyrodę. Począyna tedy żyć ponad stan swych sił i swoją naturę przyrodzoną: tworzy sobie nowy świat, nową rzeczywistość dokoła siebie i w sobie samym. Tworzy świat kultury i nadaje sobie aspekt człowieczeństwa”¹.

¹ R. INGARDEN: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987, s. 15.

2. Zapomnienie

Podszyta wytrąceniem separacja świata ludzkiego od świata naturalnego² prowadzi do życia w swego rodzaju *zapomnieniu*. Ingarden pisał o człowieku: „Zapomina, że jego byt i jego życie zależy od tego, co się dzieje w Przyrodzie, i myśli, że może przewyższyć i zwyciężyć samą Naturę. I jedynie od czasu do czasu przypomina sobie swą własną naturę zwierzęcia, w której nie może rozpoznać samego siebie”³. Edukacja może wzmacniać tę niepamięć, radykalizować opozycję natura — kultura, eliminować wrodzoną energię. Immanuel Kant ujmował podstawową funkcję szkoły przez pryzmat **ujarzmiania dzikości**: „Ćwiczenie (dyscyplina) chroni człowieka przed tym, by nie zbaczał on, wiedziony swymi zwierzęcymi popędami, z drogi swego przeznaczenia — człowieczeństwa. [...] Dyscyplinowanie zatem to działanie tylko negatywne, które odejmuje człowiekowi dzikość [...]. Dzikość jest anomiczna. [...] Posyłamy więc np. dzieci do szkoły początkowo nie po to, by się tam czegoś nauczyły, lecz by przyzwyczajały się cicho w niej siedzieć i dokładnie wykonywać to, co im zadano, by w przyszłości nauczyły się hamować rzeczywiste i natychmiastowe wprowadzanie w czyn wszelkich swych zachcianek”⁴. Strategię wychowawczą opartą na całkowitym opanowywaniu i spychaniu w niebyt zwierzęcości życia krytykuje współcześnie Aleksander Nalaskowski. Wedle tego autora, kształcenie w obecnej formie antagonizuje naturę i kulturę, wyrabiając pobłażliwy stosunek do pierwszej i bałwochwalczy do drugiej. Zwłaszcza wczesna edukacja polega na wypieraniu

² Antropolog Mary Douglas pokazywała na przykładzie afrykańskiego ludu Lele, że jednym z podstawowych założeń naturalnego wyobrażenia o porządku wszechświata jest przekonanie o oddzieleniu sfery zwierzęcej od sfery ludzkiej. Zwierzę będzie się zawsze trzymać z daleka od ludzi. Jeśli dzieje się inaczej, to znaczy, że jest częściowo człowiekiem, czyli anomalią. Por. M. DOUGLAS: *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*. Przeł. E. KLEKOT. Kęty 2007, s. 99–118.

³ R. INGARDEN: *Książeczka o człowieku...*, s. 16.

⁴ I. KANT: *O pedagogice*. Przeł. D. SZTOBRYN. Łódź 1999, s. 41–42.

z dziecka pokładów dzikości (przypomina zatem ujeżdżanie mustanga — trzeba go „złamać” i przekonać, że praca jest dla niego dobrodziejstwem)⁵. Podobny trop odnalazła Monika Jaworska-Witkowska w powieści *Wyższy świat* Hermanna Hessego, gdzie mowa o pewnej wizji obowiązków nauczyciela: „[...] zadaniem jest ujarzmić i wytepić w młodym chłopcu brutalne siły natury i prymitywne żądze, a w ich miejsce wszczepić ciche, umiarkowane i uznane przez państwo ideały [...]. Jest w człowieku coś dzikiego, nierównego, niekulturalnego, co trzeba złamać, jakiś niebezpieczny płomień, który trzeba zagasić i zdeptać. Człowiek taki, jakim stworzyła go natura, jest czymś nieobliczalnym, nieprzejrzystym, niebezpiecznym”⁶.

Spychana w niebyt dzikość nie daje jednak całkiem o sobie zapomnieć. Jak pisał Nałaskowski, w ssaniu piersi matki, w fizyczności aktu płciowego, w amoku wywoływanym rytmem *techno*, w próchnicy martwego ciała odkrywamy zakorzenienie w „najprawdziwszej prawdzie”⁷ o człowieku: „Wystarczy jednak przymrużyć oczy, aby na tę całą betonowo-plastikowo-demokratyczną cywilizację inaczej spojrzeć. Niezbyt głęboko, tuż pod jej naskórkiem, tkwią ślady naszej prawdziwej natury, natury dzikiej, chociaż tłumionej, natury, której dzisiaj wypada się wstydzić, od której należy się odżegnywać

⁵ Por. A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków 2006, s. 112–114.

⁶ Cyt. za: M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków 2009, s. 129.

⁷ A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie...*, s. 7. Książka jest bardzo ciekawa i inspirująca, jednak nie przekonuje mnie stanowisko, wedle którego „najprawdziwszą prawdą” człowieka miałyby być kopulacja, a nie akt płciowy jako np. rytuał kulturowy wyrażający miłość i czułość albo w którym świadectwem autentycznej kondycji ludzkiej jest śmierć, a nie życie, choćby i kruche, czy zgoła w mowie zakorzeniona egzystencja. Taki punkt widzenia wydaje się wspierać na założeniu o materialistycznej „bazie” i symbolicznej „nadbudowie”, z których tylko ta pierwsza zasługuje na miano rzeczywistości, druga zaś stanowi system iluzji. Nie podzielam tego założenia. Można też — idąc torem myślenia Agaty Bielick-Robson — wysledzić tutaj rodzaj fetyszyzacji śmierci, tanatycznego powrotu do mitu, w którym śmierć uznana zostaje za ostateczną prawdę. Por. A. BIELICK-ROBSON: *„Na pustyni”*. Kryptoteologie późnej nowoczesności. Kraków 2008.

i którą należy pogardzać”⁸. Dzikość co rusz wypływa przez szczeliny oswojonego, zorientowanego, zrozumiałego istnienia. Jak to określił Michał Paweł Markowski, życie (Gombrowiczowski *kosmos*) nieustannie podminowuje egzystencję, wywołując zamęt i rozpad wzorców: „Sens jest podminowany bezsensem, mowa jest podminowana bełkotem, myślenie jest podminowane bezmyślnością, wspólnota podminowana jest samotnością, gadanie kryje w sobie milczenie. Widać to szczególnie wyraźnie, gdy ciało zaczyna odmawiać nam posłuszeństwa, do którego bardzo nawykliśmy, gdy mózg nie działa jak wcześniej, gdy serce zaczyna szwankować. W tym sensie to, co rzeczywiste, jest nie tylko rozumne, ale też — i to jak! — bezrozumne”⁹. Także konstrukcja edukacji naruszana jest ciągle nieprzewidywalnymi epifaniami dzikości, chociażby w postaci wybuchów barbarzyńskiej agresji i niehumanistycznego (*sic!*) prześladowania w placówkach oświatowych albo w formie paradoksalnych efektów racjonalnie projektowanych działań, na przykład gdy mająca poprawić jakość kształcenia standaryzacja nauczania potęguje tylko procesy banalizacji treści edukacyjnych.

3. Tęsknota za dzikością

Podminowanie egzystencji — stan, w którym natrafiamy na to, co niezrozumiałe, na chaos, płynność, obcość, *kosmos* — to sytuacja kryzysowa. Niektórzy próbują wtedy — na wzór Kanta i tradycyjnego wychowania — wzmocnić szaniec chroniący człowieczeństwo, uszczelnić wały przed możliwym przeciekami naturalności, opanować zagrożenie przez uwięzienie Minotaura w solidnym pedagogicznym labiryncie. Inni, odkrywając iluzoryczność takiej strategii lub dusząc się w sztuczności i abstrakcyjności ludzkiego świata, zaczynają tęsknić za edenem, z którego zostali *wytrąceni*. Zdziczenie

⁸ A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie...*, s. 7.

⁹ M.P. MARKOWSKI: *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków 2009, s. 79.

może być odpowiedzią na kryzys. W chwilach konfliktu, rozterek, przełomów, rozczarowań — tłumaczył Nalaskowski — człowiek często potrzebuje kontaktu z naturą, odbudowuje więź z przyrodą: „Nasze *residuum* aksjologiczne, enklawa wartości nienaruszalnych, zostaje wówczas znalezione w mądrze ukrytych przez naturę pokładach dzikości. Odkrywamy w sobie zwierzę (w najlepszym tego słowa znaczeniu) [...]”¹⁰. Taka jest orientacja naturalistycznej filozofii wychowania, która zakłada, że właśnie przyrodzone pokłady stanowią ośnowę dobra i tylko niewłaściwa edukacja zmienia szczerego dzikusa w zepsutego i zagubionego cywilizowanego manipulatora. Tymczasem kształcenie zgodne z rytmem przyrody otwiera na bezpośredniość doświadczenia oraz pełnię życia. Trzeba nade wszystko — głosił Jean Jacques Rousseau — nauczyć dziecko żyć: „[...] to znaczy działać, to znaczy robić użytek ze swych narządów, uzdolnień, ze wszystkich części swego jestestwa, które dają nam poczucie istnienia. Nie ten człowiek żył najwięcej, który przeżył najwięcej lat, ale ten, który najwięcej odczuwał życie”¹¹.

Pragnienie powrotu do naturalności (tęsknota za zwierzęciem) oznaczać jednak może różne rzeczy i to nawet sprzeczne. Z jednej strony skłania do próby odzyskania harmonijnej więzi z otoczeniem, do uproszczenia i uporządkowania życia, aby dało się „odczuwać”, a nie karłało w kulturowym labiryncie, z drugiej strony atoli polega na zwróceniu się ku sferze *pre-symbolicznej, nie-ludzkiej, nie-zrozumiałej*, czyli na zanurzeniu się w tym, co ciemne, nieobliczalne i nieoswojone. Mało tego, każdy z tych biegunów dzikości sam w sobie niesie spory ładunek ambiwalencji.

¹⁰ A. NALASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie...*, s. 112.

¹¹ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. Przeł. W. HUSARSKI. T. 1. Wrocław 1955, s. 16.

4. Dzikość — przezroczystość

Zdziczenie zatem daje się odczytywać jako dążenie do prostoty, klarowności, jednoznaczności. Tak opisuje tę kategorię Nalaskowski. Życie w szumie informacyjnym, pośród kulturowej oferty przekraczającej możliwości recepcyjne, rodzi pragnienie powrotu do pierwotnej jasności i pewności. „Wyrzucamy to, co według nas niepotrzebne, czyścimy pola i przedpola, redukujemy potrzeby i upodobania do tych najważniejszych. Tak, jakbyśmy chcieli coś zacząć od początku”¹². Dzikość oznacza tutaj rodzaj automarginalizacji (porzucenie wygod miejskiego stylu życia, rezygnacja z kariery, pozbycie się firmy, akceptacja bezdomności, wybór życia zakonnego *etc.*) jako próby mierzenia się z życiem „na innych warunkach” niż dotychczasowe. „Marginalizacja może być całkowicie świadomym krokiem powrotu do miejsca, w którym się »jeszcze cokolwiek rozumiało«, w którym rzeczywistość była ogarniana i przejrzysta”¹³. Mamy tu do czynienia z o wiele powszechniejszą ludzką potrzebą niż mogłoby się здаwać, gdybyśmy skoncentrowali spojrzenie tylko na przypadkach outsiderów porzucających cywilizację. Potężny impuls jednoznaczności i pewności włada tendencjami pozytywistycznymi (zarówno w nauce, jak i w świadomości potocznej) oraz wieloma koncepcjami etycznymi. Andrzej Miś pisał, że pozytywizm jest właściwie niezniszczalny, jako że zasadza się na ludzkim pragnieniu ładu: „Zdaje się, że pozytywizm będzie istniał tak długo, jak długo człowiek będzie miał nadzieję na uporządkowanie swojego życia wedle jasnych, przejrzystych, dobrze potwierdzonych i niemożliwych do podważenia zasad. A nadzieje takie są nieśmiertelne”¹⁴. Podobna tęsknota za odejmującą niepewności przezroczystością napotykanym sytuacjom towarzyszy konstruktorom kodeksów etycznych. W słynnym eseju Leszek Kołakowski pisał: „Kodeks ma przeobrazić świat wartości w kryształowy pejzaż, gdzie dowolna wartość

¹² A. NALASKOWSKI: *Dzikość i dziczenie...*, s. 14.

¹³ *Ibidem*, s. 84.

¹⁴ A. MIŚ: *Filozofia współczesna. Główne nurty*. Warszawa 2000, s. 46.

daje się zawsze zlokalizować i zidentyfikować bez wątpliwości”¹⁵. W tym sensie niezdolność do wytrzymania złożoności świata lub niewspółmierności wartości prowadzi do pozytywistycznego albo moralistycznego zdżiczenia¹⁶.

Postawa, w której wyrażnie dochodzi do głosu upraszczająca życie dzikość, to **cynizm** — ten, którego symbolem stał się Diogenes z Synopy, mieszkaniec beczki, filozof-pies. Odrzucenie cywilizowanego sposobu życia, wyrzekanie się potrzeb, za których zaspokojenie trzeba płacić wolnością, ignorowanie społecznych hierarchii, ironiczny stosunek do autorytetów i konwencjonalnej edukacji — to ekspresja nieskrępowania, manifestacja niezależności, świadectwo uwolnienia się od komplikacji społecznego świata. „Diogenes pokazywał współobywatelom styl życia, który w nowożytnym języku określono by jako »powrót do stanu zwierzęcego«”¹⁷.

Niemniej jednak cynizm sam w sobie nie jest jednoznaczny. Niemiecki filozof Peter Sloterdijk odróżnił postawę kyniczną od cynicznej. Kynik starożytny był samotnym dziwakiem, prowokatorem i moralistą, testującym ludzkie obyczaje, aby w nich odnaleźć zdrowe jądro. W nowożytności cynizm przybrał postać złego realizmu — otwartej amoralności, szyderstwa z etyki jako zasad dla głupców wyłącznie, zimnej mądrości tego, kto przejrzał nicłość, do której wszystko zmierza. Kynik śmieje się głośno i nieskrępowanie, cynik uśmiecha się pogardliwie z pozycji tego, który pozbył się iluzji; kynik, oswojony z ciałem, nie odczuwa obrzydzenia, cynik brzydzi się wszystkim, ma świat za kloakę; kynik jest wesoły, twórczy, niezależny i wielkoduszny, cynik — nienawistny, reagujący

¹⁵ L. KOŁAKOWSKI: *Etyka bez kodeksu*. W: IDEM: *Kultura i fetysze*. Warszawa 2000, s. 153.

¹⁶ W takim horyzoncie każde dążenie do komunikatywności, do znoszącego różnicę porozumienia czy wyraźnego wyboru niesie pewien potencjał *dzikości*. Ale to zjawisko nazbyt uniwersalne i słabe, aby było tutaj interesujące. Dążenie do przejrzystości jako przejaw dzikości staje się znaczące, gdy prowadzi do porzucenia sporego fragmentu kultury, uznanego za sztuczny, nadmiernie zażyły, szkodliwy lub do przekreślenia jakiejś puli wartości bądź unieważnienia dyematów moralnych w imię jednoznaczności.

¹⁷ P. SLOTERDIJK: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. DEHNEL. Wrocław 2008, s. 183.

obronnie, nieczuły. Można, jak widać, ulegać zdzičeniu i odrzucać daną postać kultury na sposób kyniczny albo na modłę cyniczną. Sloterdijk twierdził, że zatamować inwazję współczesnego, szarego cynizmu może nie moralność, a tylko kynizm, który pozbywa się wielkich celów, przerywa logikę rozumu instrumentalnego, aby oddać się temu, co *tu oto*. „Jedynie pogodny kynizm celów nigdy nie poczuje pokusy zapomnienia, że życie nie ma nic do stracenia oprócz samego życia”¹⁸.

Ambiwalencja tkwi także w przejrzystości moralnej, w jednoznaczności etycznego wyboru wedle ewangelicznej maksymy: tak — tak, nie — nie. *Nota bene*, w tym kontekście nie dziwi bardzo, że Nałaskowski ma za dzikusa między innymi... Zbigniewa Herberta¹⁹. Pamiętamy „suchy poemat moralisty” z *Kołatki* czy *Przesłanie Pana Cogito*. Wierność okazuje się fundamentalną właściwością dzikości. Nie zdradzić elementarnych prawd, wartości i zasad — to recepta na godziwe, naturalnie proste życie. Niemniej jednak wierność nie zawsze jest cnotą. Nic nie zwalnia człowieka z pytania o uwarunkowania i granice wierności. Barbara Skarga pokazała niegdyś czytelnie, że wierność i lojalność wobec osoby, nauczyciela, mistrza mogą zablokować rozwój człowieka, gdy ten zapoznaje, iż protest i odstępstwo bywają twórcze; że przyłgnięcie do ideałów przemienia się niejednokrotnie w jałowy tradycjonalizm, w anachronizm i fanatyzm, gdy niezdolność do krytyki i rewizji stawia literę przed duchem; że wierność sobie grozi niechybnie zadufaniem²⁰.

Nostalgia za zwierzęciem — jako pragnienie *przezroczystości* — oznacza również tęsknotę za szczerością i bezpośredniością relacji międzyludzkich. To charakterystyczne marzenie Jeana Jacques’a Rousseau, aby kontaktów wzajemnych nie zakłócały niuanse i maski, przypomniał niedawno Marek Bieńczyk. Naturalny człowiek to taki, który niczego nie ukrywa: „[...] między sercem a twarzą nic nie zalega, istnieją one we wspólnocie intencji niczym naczy-

¹⁸ Ibidem, s. 215.

¹⁹ A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziwienie...*, s. 33.

²⁰ B. SKARGA: *O wierności*. W: EADEM: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa 1999.

nia połączone”²¹. Idea przejrzystości powraca dziś w wymiarze publicznym w hasłach transparentności. Projektuje się dziś państwo i życie społeczne jako szklany dom. Przejrzystość biografii, instytucji, programów i działań politycznych, dopuszczanie opinii publicznej do prywatności, nakaz pracy przy otwartych drzwiach, monitoring, ściany-szyby — oto składniki współczesnego imperatywu prostoty i przejrzystości („Zobaczcie, nie mamy nic do ukrycia”). Aliści i transparentność jest dwuznaczna. Z jednej strony stanowi pożyteczny element kontroli społecznej, stoi na straży prawa do informacji i odgrywa istotną rolę w prewencji afer. Z drugiej strony jednak wzbudza powszechną podejrzliwość, prowokuje do podglądania, skutkuje — wbrew własnym intencjom — nie naturalnością zachowań, ale przywdziewaniem masek i stwarzaniem pozorów. Bieńczyk, komentując jeden z filmowych pomysłów Eisensteina, pisał: „[...] w środowisku skrajnej przezroczystości życie zamiera, niezauważenie, powoli, lecz bezwzględnie”²². Dotyczy to także edukacji, gdzie coraz częściej pojawiają się w odpowiedzi na przejawy dzikich nadużyć (przemoc, molestowanie) pomysły dzięki przezroczystości (wszechobecny monitoring, szklane ściany, zakaz zamykania drzwi). Daremnie ostrzegają pedagodzy, że jest to rujnujące dla kultury zaufania, bez której nie ma mowy o wychowaniu, że nic gorszego nie może się szkole przytrafić niż postać akwarium pozbawionego godności i intymności relacji²³.

²¹ M. BIEŃCZYK: *Przezroczystość*. Kraków 2007, s. 28.

²² Ibidem, s. 154.

²³ Por. Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska” i ślady prasowe — pięć lat później i co dalej? Red. L. WITKOWSKI. Toruń 2009, s. 134; M. DUDZIKOWA: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków 2001, s. 94–96.

5. Dzikość — monstrualność

Dzikość to nie tylko ruch sklejającej człowieka ze światem redukcji, powrót do naturalnej prostoty elementarnych wartości, do przezroczyistości świata. To również zwrot wyprowadzający w strefę *nie-ludzką*. Dzikość jest „krzywym zwierciadłem człowieczeństwa”, wskazującym granice kultury i konsekwencje ich przekroczenia²⁴. Jak w *Jądrze ciemności* Josepha Conrada dzikość oznacza życie wśród tego, czego się nie pojmuje i co napawa wstrętem, a mimo to przyciąga, opętuje — „urzeczenie ohydą spustoszenia”²⁵. Codzienna krzątanina, nawet zmaganie się z niebezpieczeństwem zagłuszają monstrualną zgrozę, szemranie pustki, potworną *nie-ludzkość*. Dziś konwencjonalnie przedstawia się często jako nieokrzesanego barbarzyńcę, cynicznego potwora — destrukcyjnego, agresywnego, bestialskiego, profanującego. To „[...] osobnik z obszaru między zwierzęciem a człowiekiem [...]”²⁶. Kiedy w marcu 2010 roku dokonano krwawych zamachów bombowych w Moskwie, media na całym świecie przekazały wypowiedź prezydenta Rosji Dmitrija Miedwiediewa o terrorystach: „To zwierzęta, znajdziemy ich i unicestwimy!”. Z przerażeniem i bezradnością obserwujemy też niektóre szkolne wybryki — a czasem okrutne zbrodnie — zdesocjalizowanej młodzieży.

Jądro ciemności tym bardziej jednak nie daje się w prosty sposób uchwycić i zaklasyfikować. Egzorcyzmy i ekskluzja poza oswojony świat czynią je tylko bardziej niepojętym. Nie chodzi wyłącznie o to, że przestajemy dostrzegać ukryte nieraz za zdziwieniem: rozpacz, życie bez przyszłości w *nie-miejscach* i w *nie-czasie*, egzystencję porażoną brakiem znaczenia. Pisał Lech Witkowski: „[...] nie bierze się znikąd tragiczna alternatywa [...]: **śmierć** albo **śmiec** — autodestrukcyjna agresja kosztem nietykalności drugiego albo bierna zgoda na zepchnięcie na śmietnik dla tych tylko anonimowych, ode-

²⁴ Por. A. WIECZORKIEWICZ: *Monstruarium*. Gdańsk 2009, s. 363.

²⁵ J. CONRAD: *Jądro ciemności*. Przeł. B. KOC. Warszawa 2000, s. 15.

²⁶ A. NALASKOWSKI: *Dzikość i zdziwienie...*, s. 9.

pchniętych, pustych i niespełnionych, tych, co to liczą się »mniej niż zero«²⁷. Chodzi również o to, że potworne i niepojęte bywa nośnikiem wartości, że testowanie granic ludzkiego świata może być pożyteczne, aby stwierdzić, czy socjalizacja nie zakreśliła ich nazbyt wąsko i arbitralnie. Uosobieniem ambiwalentnej dzikości jest Kurtz, bohater *Jądra ciemności*. Z jednej strony to ktoś, kto wypadł z trybów społecznych — nie tylko rabował kość słoniową, ale uczestniczył w mrocznych rytuałach i dopuszczał się „straszných czynów”, a przy tym wpadał w czarną dziurę nihilizmu („Nie istniało dla niego nic, czy to w górze, czy w otchłani [...]. Widziałem nieodgadnioną tajemnicę duszy, która nie znała żadnego umiaru, żadnej świętości i żadnego lęku [...]”²⁸). Z drugiej strony jednak Kurtz to głos, który naprawdę ma coś do powiedzenia, to mistrz, który promieniuje („[...] ten człowiek poszerzył mój światopogląd!”, „Spowodował, że widziałem rzeczy — rzeczy”²⁹).

6. Profile dzikości

Tęsknota za zwierzęciem — zarówno w impulsie *przezroczystości*, jak i *potworności* — może oznaczać różne postawy i przynosić odmienne konsekwencje. Gdybyśmy spróbowali umieścić kategorię dzikości w kontekście rozwoju tożsamości człowieka i przyłożyli ją do skali Habermasa — Kohlberga³⁰, otrzymalibyśmy trzy profile dzikości, odpowiadające stadiom dojrzałości moralnej jednostki.

Na poziomie prekonwencjonalnym (w stanie tożsamości naturalnej) świat postrzegany jest jako jedyny i oczywisty, a normy przyjmowane na zasadzie niekwestionowanego posłuszeństwa wobec

²⁷ L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007, s. 16–17.

²⁸ J. CONRAD: *Jądro ciemności...*, s. 130–131.

²⁹ Ibidem, s. 106, 108.

³⁰ Por. L. WITKOWSKI: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń 1988, s. 129–136.

mocy lub jako narzędzia realizacji własnych interesów. W tym wariancie mamy do czynienia z **dzikością nihilistyczną**, przejawiającą się w cynicznym torpedowaniu aksjologicznego zaangażowania, indyferentyzmie i destrukcji. To dzikość, której imponuje cwaniactwo i drapieżność.

Impuls przezroczystości przyjmuje tutaj formę bezrefleksyjności — redukcji przemyśleń i zainteresowań do wąskiego kręgu aktualnych celów. Jak pisał Martin Heidegger, zwierzę jest od człowieka uboższe w świat, nawiązuje mniej relacji, mniej jest mu dostępne, ma mniej tego, co je obchodzi³¹. Dzikość nihilistyczna to wymijanie wszystkiego, co prowokuje do wysiłku i komplikuje efektywne zabieganie o własny interes — to pragnienie „świętego spokoju”, działanie „po linii najmniejszego oporu”. Impuls potworności obiera w tej wersji kształt cynizmu władzy, która demonstracyjnie wykorzystuje swoją przewagę, aktu agresji jako naturalnego narzędzia do osiągania celu, karnawału, który traci miarę i zamienia się w pastwienie się dla zabawy.

Z dzikością nihilistyczną musi się zmagać edukacja, która często sama tę dzikość generuje. Zapaść zainteresowań kulturalnych nauczycieli i uczniów, stan zawałowy kultury uczenia się (z pozorowaniem kontaktu z wartościami w praktyce bryków, kserokopii, Wikipedii i przy procederze zdobywania „papierków”), akty przemocy *etc.* nie pozostają bez związku z redukcją edukacji do przygotowania zawodowego, odcinającymi od szerszych horyzontów specjalizacjami, ze szkolną rywalizacją, czyli stymulowanym testami i rankingami „wyścigiem szczurów”, w którym ostatecznie chodzi o sukces, bez naiwnego oglądania się na koszty: podeptanych po drodze i własne wewnętrzne obumarcia.

Na poziomie konwencjonalnym (tzw. tożsamość roli) uporządkowanie świata zasługuje na afirmację, a wybór norm dokonuje się w obrębie gotowej puli i zmierza do zapewnienia sobie bezpieczeństwa przez możliwie pełną adaptację do odziedziczonego standardu. Napotyamy tu **dzikość nostalgiczną**, która w pro-

³¹ Por. P. Mościcki: *Zwierzę, które umieram. Heidegger, Derrida, Agamben*. „Konteksty” 2009, nr 4 (287), s. 62.

stocie i naturalności poszukuje residuum utraconych w kulturze wartości.

Dążenie do przezroczystości oznacza tutaj uznawanie tylko jasnych reguł, komunikatywnych wypowiedzi, prostolinijskich gestów. Liczy się powrót do harmonii ze światem, a zatem omijając trzeba wszystko, co niesie w sobie dwuznaczność, mglistość, zamęt. Dzikość nostalgiczna w dużej mierze wypływa z resentymentu do zawiłych i zepsutych obyczajów ludzkich, do kultury symbolicznej zmuszającej do i tak wywrotnych interpretacji — stanowi więc wyraz potrzeby pewności. Od czasów Friedricha Nietzschego zwierzę było symbolem witalnej pewności, która jawi się jako obiekt zazdrości *wytrąconych* stworzeń ludzkich³². Potworność tej wersji dzikości nie manifestuje się w brutalnych ekscesach drapieżności, lecz w kontemplowaniu enigmatycznej mądrości przyrody. Natura ulega idealizacji, funkcjonując nie jako monstrualna *siła*, ale w ramach wyobrażeń o egzystencji bardziej ludzkiej — jako wehikuł autentycznych wartości, opiekuńcze źródło *innego*, prawdziwszego życia. Paradoksalnie, w tęsknocie za harmonią dzikość nostalgiczna potrafi afirmatywnie odnosić się do kulturowej spuścizny, w tym jednakże jej fragmencie, który uznany zostaje za bezalternatywny wyraz Prawdy wszechświata. Bronisław Malinowski pokazał, że wbrew potocznym skojarzeniom z nieokiełznaną impulsywnością i stanem anomii ludzie dzicy głęboko szanują tradycję i prawom poddają się automatycznie, bezrefleksyjnie, spontanicznie³³.

W odniesieniu do dzikości nihilistycznej nostalgiczna jest symptomem rozwoju osobowego i zasługuje na edukacyjne wsparcie. Człowiek potrzebuje stref stabilności, przestrzeni i czasu na „poukładanie” sobie świata, moratoriów rozwojowych pozwalających odciążyć podmiotowość — nieumiejętność generowania obszarów ciszy, wypoczynku, emocjonalnego i poznawczego bezpieczeństwa to poważne mankamenty systemu oświaty. Niemniej jednak warto pamiętać, że dzikość nostalgiczna łatwo obraca się w kiczowaty sentymentalizm albo dogmatyzm oraz chętnie ogłasza rozwojowo

³² Por. A. BIELIK-ROBSON: *Witalizm: reaktywacja, czyli o filozofii życia w nowej postaci*. „Konteksty” 2009, nr 4 (287), s. 27.

³³ Por. A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie...*, s. 22.

jałowe krucjaty przeciw nosicielom niespójności i burzycielom harmonii, zasklepiając i zubażając tożsamość. Czasem są to *tylko* scholarskie obwarowywania własnej doktryny i jednostronnie mizerne krytyki zniechęcające do jakiegoś fragmentu kultury, ale czasem to początek tragedii. Sloterdijk pokazał, w jaki sposób hekatomba I wojny światowej stanowiła „oczekiwaną katastrofę” — tysiące ludzi w Europie tęskniło za wybuchem konfliktu, który dla zmęczonej i zbanalizowanej cywilizacji oznaczałby *katharsis*, wielką próbę charakteru, szansę na odmłodzenie: „Wojenni entuzjaści mieli nadzieję doświadczyć, czym jest ta jakościowa różnica między niezdecydowaniem a decyzją, mętnością a klarownością, jednym słowem między życiem nieautentycznym a rzekomo autentycznym. [...] Mężczyźni sierpnia roku 1914 czuli, że na wojnie wreszcie »chodzi o coś«, co warte jest życia”³⁴. Agresja nie zawsze jest aktem desperata, który krzyk zamienia w cios, albo psychopaty, który sięga po to, co mu się podoba — bywa też dziełem tych, którzy mają wielki projekt lepszego (naturalniejszego) świata, lub tych, którzy tęsknią za mięsistością walki, bezpośredniością życia. W kontakcie z przyrodą bądź w uproszczeniu egzystencji można odnaleźć głębię życia duchowego, uspokoić się, skoncentrować, nabrać sił, równie dobrze atoli można spłaszczyć żywot, zamieszkać na stałe w kryjówce i karmić się urazami.

Na poziomie postkonwencjonalnym (tożsamość ego) świat jest zadany do stworzenia, jego reguły podlegają ocenie, krytyce i zmianie, a wzorem dojrzałego wkraczania w rzeczywistość nie są uległość i posłuszeństwo, lecz zdolność do wejścia w konflikt (nie w imię własnego interesu czy pełni przystosowania, ale w imię niwelowania niedoboru realizacji wartości). W tym wariancie mamy **dzikość transgresyjną** jako energię poszukiwania, twórczości i przenikliwości.

Przezroczystość objawia się tutaj jako strategia niestrudzonego poszukiwania, wgryzania się, dokopywania się do źródeł, rozpraszania ciemności wciąż na nowo, ze świadomością problematyczności osiągniętych rezultatów. Egzystencja jest stale podminowywana

³⁴ P. SLOTERDIJK: *Krytyka cynicznego rozumu...*, s. 140.

przez *kosmos*, ale drapieżność transgresyjna nie godzi się na inwazję ciemności i nie zaprzestaje pracy odkrywania skrawków, smug czy szelestów sensu. Niestrudzenie szuka języka, którym można by ludzkie doświadczenie istoty *wytrąconej*, istoty na granicy światów, uchwycić. Nałaskowski sugerował, że nie trzeba wchodzić w gotowe schematy zdziczenia (na przykład profanację), można próbować skonstruować nowe przestrzenie dzikości, wykorzystać jej rozwojowy potencjał — i temu właśnie służą „akcje poszukiwania źródeł” czy umiejętność dziwienia się: ta „sól zdziczenia”³⁵. *Nie-ludzki* pierwiastek dzikości transgresyjnej oznacza tu energię twórczą, przenikliwość i wrażliwość. Potworem jest ten, kto potrafi rozsadzić konwencje, aby wprowadzić nową wartość, ktoś, kto zdolny jest wstrząsnąć innymi, przebudzić ich. W powieści J.M. Coetzee’ego pisarka Elizabeth Costello została przez syna porównana do dzikiego kota: „O seksie, o namiętności i zazdrości matka pisze tak wnikliwie, że John doznaje wstrząsu. [...] Jakim ona jest tak naprawdę stworzeniem? [...] Kotem. Jednym z tych wielkich kotów, które patrosząc swą ofiarę, robią przerwy i rzucają sponad jej otwartego brzucha zimne spojrzenia żółtych ślepiów”³⁶.

Potwory transgresyjne to wychowawcy, jakich potrzebujemy — ci, którzy potrafią zafrapować głębią własnego doświadczenia, dać do myślenia swoim żerowaniem na granicach i przy źródłach, skalą osobistej wrażliwości wytrącać zarówno z obojętności, jak i ze skłębienia z otoczeniem. W ważnym eseju o strategiach i etyce lektury Lech Witkowski użył oksymoronu *drapieżna pokora*, aby pokazać, jak kluczowe dla rozwoju jednostki są: i uczenie się od autora bez aroganckich filtrów czytelniczej wyższości, i dzikość, z jaką trzeba wyrwać z tekstu coś istotnego dla siebie, nawet jeśli przekaz nas przerasta albo nam nie odpowiada³⁷. Za jedne z najważniejszych zadań edukacji uważam właśnie uczenie drapieżnej pokory w kontakcie z kulturą oraz kształcenie kompetencji do wytrzymywania

³⁵ Por. A. NAŁASKOWSKI: *Dzikość i zdziczenie...*, s. 74, 103.

³⁶ J.M. COETZEE: *Elizabeth Costello*. Przeł. Z. BATKO. Kraków 2006, s. 12.

³⁷ L. WITKOWSKI: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: IDEM: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007.

złożoności rzeczywistości, na przekór naturalnej w gmatwaniu życia tendencji do redukcji i ucieczki.

7. Zakończenie

Dzikość to wielopoziomowa i niejednoznaczna kategoria, niezwykle inspirująca dla pedagogiki (i humanistyki w ogóle). Spór, jaki warto toczyć, to nie spór o wyższość natury albo kultury, nie spór „za” dzikością bądź „przeciw” niej, lecz o jej jakość. Wychowanie ukierunkowane jest na wysokorozwojowy profil dzikości. Ale do tego potrzebujemy obecności kynicznych transgresyjnych potworów.

Powrót syna marnotrawnego — pedagogiczne laboratorium przebaczenia

1. Pedagogika z literatury

Istnieją różne warianty pedagogiki jako namysłu nad praktyką wychowania, a te dominujące niekoniecznie są najciekawsze i poznawczo najwartościowsze. W gruncie rzeczy zdumiewające jest, jak łatwo główny nurt nauki o wychowaniu zredukowany został do kwestii przygotowania profesjonalnego i socjalizacji obywatelskiej. W opinii powszechnej edukacja sprowadza się niemal wyłącznie do udroźnienia kariery zawodowej. Rzadko podejmuje się problemy istotne z perspektywy rozwoju duchowego i projektu dobrego życia. Symptomatyczne, że książkę zatytułowaną *Sztuka życia* wydał kilka lat temu nie nominalny pedagog, tylko Zygmunt Bauman — socjolog i filozof.

Niemniej jednak to właśnie pedagogika — w swoich najdojrzałszych wersjach — powołana jest do eksploracji newralgicznych dla rozwoju człowieka doświadczeń egzystencjalnych. Do takich należy niewątpliwie zagadnienie przebaczenia, jednego z owych ukrytych, intymnych i bolesnych, ale dla jakości życia trudnych do przecenienia procesów biograficznych.

Bywa, że w dyskursie edukacyjnym banalizuje się problem winy, sprowadzając go do „nieprzyjemnego uczucia”, psychicznego ciężaru, który blokuje normalne funkcjonowanie i rozwój. Richard Farson pisał: „Nawet tak wzbudzający poczucie winy czynnik, jakim jest »rozbita rodzina«, nie wpływa prawie wcale na kształtowanie się dziecka w kierunku dobra lub zła. W liberalnym społeczeństwie rodzice nie musieliby czuć się winnymi za błędy w tworzeniu nowej rodziny; za niepełną wiedzę w kwestii wychowania dziecka; za dawanie czasem złego przykładu i za wiele innych drobnych potknięć

lub nieuchronnych warunków społecznych, które tworzą w dzisiejszych czasach otoczkę niepotrzebnego poczucia winy”¹. W takiej perspektywie przebaczenie byłoby rodzajem psychicznego odprężenia, uznania głównie *siebie* za niewinnego. Nie ulega wątpliwości, że poczucie odpowiedzialności może być sferą manipulacji lub nadwrażliwości, jednak w gruncie rzeczy w zdolności do odczuwania winy i w zdolności do przebaczenia chodzi o coś o wiele poważniejszego niż samopoczucie. Jak trafnie pokazał William Neblett, człowiek czuje się winny z *powodu* wyrządzonego zła — to doświadczenie wskazuje na coś *poza* podmiotem. Rzecz nie w tym, aby uporać się ze swoim poczuciem winy, ale ze złem, które legło u jego podstaw². Jeśli tak spojrzeć na tę kwestię, to przebaczenie przestaje być „oferowaniem złoczyńcom moralnego znieczulenia”³, a staje się **pracą nad etycznym odrodzeniem**. W optyce pedagogicznej przebaczenie to nie pojedynczy akt zachodzący między ofiarą i sprawcą krzywdy, lecz szeroka postawa zmagania się ze złem w sobie, wrażliwości na cierpienie, czujności wobec własnego człowieczeństwa, zdolności do tworzenia więzi międzyludzkich, osobotwórczej przemiany.

W podejmowaniu tego typu zagadnień nieocenioną pomocą służą sztuki plastyczne i literatura. Gdy w grę wchodzi ludzkie przeżycia, często tylko fragmentarycznie uświadomione i okazjonalnie dostępne, wartościowych poznawczo obszarów szukać trzeba nie w badaniach empirycznych aktualnych populacji, tylko we wnikliwych wizjach artystów i w autobiograficznych relacjach tych, którzy zdołali zyskać głębszy wgląd we własne doświadczenie. Czeski pisarz Milan Kundera pokazywał, że powieść to w gruncie rzeczy poligon egzystencji: „Powieść nie bada rzeczywistości, lecz egzystencję. A egzystencja nie jest tym, co się wydarzyło, jest polem ludzkich możliwości, tym wszystkim, czym człowiek może się stać, do czego jest zdolny. Powieściopisarze kreślą *mapę egzystencji*, odkrywając

¹ R. FARSON: *Polityka dzieciństwa*. Przeł. M. GEDE. W: *Edukacja i wyzwolenie*. Red. K. BLUSZ. Kraków 2000, s. 29.

² W. NEBLETT: *Etyka winy*. Przeł. S. STECKO. W: *Filozofia moralności. Wina, kara, wybaczenie*. Oprac. J. HOŁÓWKA. Warszawa 2000, s. 76–77.

³ Por. J. SALAMON: *Holokaust i iluzja łatwego przebaczenia*. „Życie Duchowe” 2010, nr 61, s. 36.

tę czy inną ludzką możliwość”⁴. W humanistyce współczesnej — w jej najpoważniejszych wersjach (Hans-Georg Gadamer, Richard Rorty, Zygmunt Bauman, George Steiner, Michaił Bachtin *etc.*) — od dawna jest wiadome, że sztuka, w tym literatura, pełni funkcję poznawczą, a nie tylko rozrywkową, że umożliwia rozumiejący wgląd w gęstą tkankę ludzkiego świata. Własny namysł pedagogiczny wpisuję w takie ramy metodologiczne. Szukam atoli rozjaśnienia problematyki przebaczenia nie w powieści — a przecież można by, bodaj w *Zbrodni i karze* Fiodora Dostojewskiego — ale w przypowieści ewangelicznej o synu marnotrawnym (Łk 15,11–32), w płótnie Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego* oraz w dwóch autobiograficznych relacjach literackich o wewnętrznej przemianie: rosyjskiego pisarza Lwa Tołstoja (1828–1910) oraz holenderskiego księdza Henriea Nouwena (1932–1996).

Przypowieść (hebr. *maszal*, gr. *parabole*) to uprzywilejowana forma przekazu pedagogicznego, szczególnie intensywnie stosowana przez Jezusa z Nazaretu. Uprzywilejowana, ponieważ — jako mowa enigmatyczna i metaforyczna — ma zaskoczyć słuchacza, zadziwić go, zachęcić do refleksji, wciągnąć do współpracy. Parabola to nie jest po prostu ilustracja tezy, to nie alegoryczny obraz, z którego w sposób oczywisty i jednoznaczny można wydestylować doktrynę, lecz *wrzucenie* w opowieść, która daje do myślenia, inspiruje, pobudza do samodzielnych interpretacji, zachęca do twórczości. Jak napisał Charles Harold Dodd, autor ważnej książki *The Parables of the Kingdom* z 1935 roku: „W swej najprostszej formie przypowieść jest metaforą czy porównaniem zaczerpniętym z natury lub życia powszedniego, frapującym słuchacza swym żywym bądź dziwnym charakterem i pozostawiającym umysł w dostatecznej niepewności co do swego ścisłego zastosowania, by stać się zaczynem żywej myśli”⁵. Są zatem parabole, wedle określenia Rolanda Meyneta, „wewzwaniami do mądrości”⁶.

⁴ M. KUNDERA: *Sztuka powieści. Esej*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 2004, s. 42–43.

⁵ Cyt. za: R. MEYNET: *Język przypowieści biblijnych*. Przeł. A. WAŁĘCKI. Kraków 2005, s. 62.

⁶ Ibidem, s. 8.

Jednak chyba nikt trafniej nie ujął wychowawczego znaczenia przypowieści, ich inspiracyjnej i regeneracyjnej mocy, od George'a Steinera, który pisał, że mity Platońskiego Sokratesa i parable Jezusa mają pewne cechy wspólne: „Nie mają zakończenia w tym sensie, że otwierają drogi do nieprzebranej wielości interpretacji. Odbierają spokój ducha, umykają przekładowi i zrozumieniu właśnie w chwili, gdy sądzimy, iż dotarliśmy do sedna (tak właśnie Heidegger pojmuje *aletheia*, prawdę, która skrywa się w trakcie odsłaniania). [...] Jak niemal żadne inne, mity Platona i przypowieści Jezusa ucieleśniają [...] to, co jest zarazem i kluczowe, i nieuchwytnie w postaci Mistrza, w sztuce uczenia. Duchowy głód, pragnienie zrozumienia i sensu każą uczniom (nam wszystkim) nieustannie powracać do tych tekstów. Owe powroty, zawsze frustrujące, ale też zawsze odnawiające, doprowadzają tak blisko, jak to możliwe, na skraj zmartwychwstania”⁷. Projektując pedagogiczne laboratorium do oglądu przebaczenia, trudno pominąć zatem ewangeliczną przypowieść *O synu marnotrawnym*, „najpiękniejszą może przypowieść Jezusa”⁸, a w każdym razie na pewno źródłowy tekst kultury zachodniej dotyczący pojednania.

W 1668 roku (lub 1668/1669), u kresu życia, Rembrandt van Rijn (1606–1669), „Szekspir malarstwa”, jak nazywają go niektórzy, jeden z najprzenikliwszych psychologicznie mistrzów pędzla, przeniósł na płótno biblijną przypowieść o powrocie syna marnotrawnego. Obraz w brązowo-złotej chromatyce chwytą chwilę, gdy ojciec tuli sponiewieranego tułaczka, a odzyskanego właśnie syna. To prawdopodobnie ostatnie dzieło Rembrandta. Tworzył je jako stary, nieszczeniwy człowiek, doświadczony cieniami własnego charakteru i okrucieństwem losu. Śmierć dwóch żon, dwóch córek i trzech synów, w tym ukochanego Tytusa, nieudany związek z jego opiekunką zakończony procesem i umieszczeniem jej w zakładzie dla obłąkanych, finansowe bankructwo, utrata wpływów i zleceń – to elementy gorzkiego życiowego doświadczenia holenderskiego artysty. *Powrót syna marnotrawnego* to obraz, który wyłonił się z otchłani straty. A mimo

⁷ G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007, s. 43.

⁸ J. RATZINGER (BENEDYKT XVI): *Jezus z Nazaretu*. Cz. 1. Przeł. W. SZYMONA. Kraków 2007, s. 174.

to nie jest manifestacją rozpaczy, tylko mądrą i ciepłą opowieścią o powrocie. Rembrandt — mówił Vincent van Gogh — ma „czułość w spojrzeniu” („ta wstrząsająca czułość, ta nieskończoność nadludzka, a tak naturalna”⁹). Jacek Kaczmarski, pisząc na podstawie płótna Rembrandta tekst piosenki *Syn marnotrawny* z programu *Wojna postu z karnawalem*, zaakcentował ciepłą ciszę i kres paniki, celnie oddając klimat malowidła:

Jakaś ciepła mnie otacza cisza wokół,
Padam z nóg i czuję ręce na ramionach,
Do nóg czyichś schylam głowę, jak pod topór.
Moje stopy poranione świecą w mroku,
Lecz panika — nie wiem skąd wiem — jest już dla mnie
skończona...¹⁰

Przejmująca cisza i czułość tej sceny, podobnie jak poszarpane ubranie i pokaleczone nogi marnotrawnego syna, więcej nam mówią o pojednaniu — o jego pragnieniu, intymności i kosztach — niż niejeden etyczny traktat. Pięknie rzecz wyraził Waldemar Łysiak: „[...] to arcydzieło mogłoby służyć nam za ołtarz, gdy cierpimy. Każdy potrzebuje kiedyś wybaczenia”¹¹.

Właśnie obraz Rembrandta objawił się jako wydarzenie przełomowe, ognisko przemiany w biografii holenderskiego kapłana Henrie-go Nouwena. W 1983 roku w centrum dokumentacyjnym wspólnoty Arka w Trosly zobaczył on plakat z reprodukcją malowidła i — jak można by to ująć za Josephem Ratzingerem — został „zraniony strzałą piękna”¹². Obraz już go nigdy nie opuścił, stając się impulsem do wewnętrznych transformacji, co Nouwen opisał w głośnej książce *Powrót syna marnotrawnego. Rozważania o ojcach, braciach i synach*

⁹ V. VAN GOGH: *Listy do brata*. Przeł. J. GUZE, M. CHEŁKOWSKI. Warszawa 1997, s. 460.

¹⁰ J. KACZMARSKI: *Syn marnotrawny*. W: IDEM: *Antologia poezji*. Warszawa 2012, s. 462.

¹¹ W. ŁYSIAK: *Malarstwo białego człowieka*. T. 5. Warszawa—Chicago 1999, s. 294.

¹² Por. J. RATZINGER: *W drodze do Jezusa Chrystusa*. Przeł. J. MERECKI. Kraków 2004, s. 35.

(1992). Malowidło w postaci plakatu zawisło w jego gabinecie, ale przede wszystkim stało się wewnętrznym towarzyszem: „Gdziekolwiek siadam, by czytać, pisać czy z kimś rozmawiać, widzę ten prześiąknięty tajemnicą uścisk syna przez ojca, który stał się nieodłączną częścią mojej duchowej wędrówki”¹³.

Ponad sto lat wcześniej, w 1879 roku, arystokrata i literat Lew Tołstoj — nie odwołując się *explicite* do paraboli o synu marnotrawnym — napisał *Spowiedź*, w której opowiedział historię swojego zagubienia życiowego i powrotu do Boga. Jest to relacja wyraziście przedstawiająca kryzysowy scenariusz przemiany i wpisująca się *de facto* w strukturę ewangelicznej przypowieści (dlatego korzystam z doświadczeń Tołstoja w niniejszym tekście).

Czego o wychowawczej pracy przebaczenia mogą nauczyć nas biblijna parabola, siedemnastowieczny obraz i dwie autobiograficzne relacje? Spróbuję zarysować mapę tych doświadczeń, które trzeba brać pod uwagę, gdy zależy nam na rozjaśnieniu kształcącego waleru wybaczenia, z całą świadomością, że jest to zaledwie zarys, rozeznanie przedpoła, rekonesans. Zresztą fragmentaryczność jest tutaj nieunikniona — jak to już sygnalizowałem, przypowieści są bezkresne...

2. Zagubienie (młodszy syn w labiryncie)

Pewien człowiek miał dwóch synów. I rzekł młodszy z nich ojcu: Ojcze, daj mi część majątności, która na mnie przypada. I rozdzielił im majątność. A po niewielu dniach młodszy syn, zebrawszy wszystko, odjechał w daleką krainę, i tam roztrwonił swoją majątność, żyjąc rozpustnie. Skoro wszystko stracił, nastał głód wielki w tej krainie, i on sam zaczął cierpieć niedostatek. I poszedł, i przystał do jednego z obywateli tej krainy. I posłał go do wsi swojej, aby paść wieprze. I rad by był napelnić

¹³ H.J.M. NOUWEN: *Powrót syna marnotrawnego. Rozważania o ojcach, braciach i synach*. Przeł. J. i J. GRZEGORCZYKOWIE. Poznań 2006, s. 19.

brzuch swój młótem, które jadały wieprze, a nikt mu nie dał¹⁴.

Nie sposób zrozumieć podstawowej struktury sytuacji przebaczenia bez namysłu nad doświadczeniem uwikłania, zagubienia („odjechał w daleką krainę”), a co za tym idzie — straty i kryzysu („roztrwonił swoją majątność”, „wszystko stracił”, „zaczął cierpieć niedostatek”). Właśnie takie przeżycie stało się udziałem syna marnotrawnego, to sygnalizuje podarte, brudne, zużyte do szczeru odzienie z obrazu Rembrandta. Rzecz w tym, że człowiek najczęściej gubi się niepostrzeżenie, wyrządza krzywdę innym i sobie zaplątany w poszukiwanie szczęścia, samodzielności lub w ucieczkę przed poniżeniem i złym losem. Nierzadko ułatwiają to globalne kulturowe tendencje, którym przeciwstawienie się wymaga nie lada trzeźwości umysłu i hartu ducha.

Jak pokazał Zygmunt Bauman, płynna nowoczesność, w jakiej się znaleźliśmy, sprzyja postawom dryfu i tułaczki. Dla większości współczesnych największą wartością jest możliwość „bycia w drodze”, a perspektywa spoczynku to niejednokrotnie perspektywa nieznosnej nudy. U progu nowoczesności nastąpiła w powszechnej świadomości podmiana *stanu* szczęścia na *dążenie* do szczęścia, w efekcie czego to, co aktualnie posiadamy, nigdy nie może wystarczyć. W dodatku ideologia konsumeryzmu znacząco redukuje kategorię szczęścia, czyniąc nasze dążenia do jego osiągnięcia przeciwnie skutecznymi i z góry skazanymi na porażkę. Zakłada się bezkrytycznie — tłumaczył Bauman — że wzrost konsumpcji (wskaźników PKB) przyczynia się do wzrostu poczucia szczęścia. Tymczasem wydatki rosną też na leki antydepresyjne, leczenie ofiar wypadków, wodę butelkowaną i niezliczone systemy zabezpieczeń. Powszechne polityczne przekonanie głosi, że jedyna droga do szczęśliwego życia wiedzie przez rynki towarowe. W supermarkecie jednak nie kupimy: miłości, przyjaźni, radości z posiadania domu, troski o ukochane osoby, satysfakcji z pomocy sąsiadom, dumy z dobrze wykonanej pracy, sympatii i szacunku otoczenia. A czas i energia, jakie trze-

¹⁴ Pismo *Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. J. WUJEK S.J. Kraków 1962. Kolejne cytaty z *Biblii* podaję za tym wydaniem.

ba poświęcić na zarobienie pieniędzy i osiągnięcie odpowiedniego statusu, nie pozwalają często cieszyć się dobrami niematerialnymi — ergo: straty przewyższają zyski, szczęśliwość wcale nie staje się powszechnym udziałem¹⁵.

Jak cienka i trudno zauważalna jest granica między troską o rozwój, o odpowiedzialne kształtowanie swojego życia a zagubieniem „w dalekiej krainie”, jaki ładunek ambiwalencji tkwi w idei doskonalenia się, w dążeniu do dobrego życia, pokazał w *Spowiedzi* Lew Tołstoj. Opisał tam proces wysychania własnej dziecięcej wiary, która, przemieszkując tylko w religijnych i społecznych rytuałach, nie znalazła w otoczeniu żadnej pożywki, by przetrwać. Nie oznaczało to jednak, że młody Lew utracił życiowe ideały, przeciwnie — wierzył w doskonalenie się, dlatego uczył się intensywnie, ćwiczył wolę w respektowaniu zasad, hartował ciało. Opuścił krainę dzieciństwa nie jak syn, który uwolniony od ograniczeń „żyje rozpustnie”, lecz jak syn, który bierze część majątności „przypadającej” na niego, aby nią zarządzać samodzielnie i pomnażać ją wedle własnych pomysłów. Ale — jako się rzekło — granica nie jest wyraźna i bez czujności łatwo zmylić szlak. Tołstoj pisał: „Zasadą była, rozumie się, moralna doskonałość, ale wkrótce zmieniała się w doskonałość w ogóle, tj. w pragnienie bycia lepszym nie wobec Boga i siebie, ale wobec ludzi. W bardzo zaś prędkim czasie to dążenie do bycia doskonałym wobec ludzi zmieniło się w pragnienie bycia silniejszym, tj. sławniejszym, znakomitszym i bogatszym od innych”¹⁶. W sposób często niezauważalny dla nas samych zaczynamy — pełni dobrych intencji i przekonani o właściwości obranego kursu — żyć dla siebie, wedle zasady egocentryzmu trafnie sformułowanej przez Ulricha Becka i Elisabeth Beck-Gernsheim: „Liczę się tylko ja: ja — i ty jako moja świta; a jeśli nie ty, to ktoś inny”¹⁷. Tołstoj w bolesnym procesie, o którym opowiada, uprzytomnił sobie własną kondycję: „Żyłem jak pasażer i zapytawszy się, po co żyję, otrzymałem odpowiedź: po nic”¹⁸.

¹⁵ Z. BAUMAN: *Sztuka życia*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2009, s. 11–14.

¹⁶ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź*. Przeł. N.N. i B. BARAN. Warszawa 2011, s. 28–29.

¹⁷ Cyt. za: Z. BAUMAN: *Sztuka życia...*, s. 76.

¹⁸ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 141.

W dodatku wikłanie się w labirynt rywalizacji, błąkanie się po obcej krainie ekonomicznej i politycznej mocy wspierane są — czy nawet wymuszane nierzadko — przez otoczenie, na przykład w ramach opisywanego przez Baumaną konsumpcjonizmu jako ideologii elastyczności i sukcesu czy w analizowanej przez Petera Sloterdijka szarej atmosferze cynizmu, w której wartości uchodzą za naiwność, a edukacja traci inicjacyjny charakter i staje się formalną grą w przebrnięcie¹⁹. Lew Tołstoj odnotowywał wiry otoczenia, które wspierają w człowieku nie to, co najlepsze, lecz to, co bezwzględne: „Całą duszą pragnąłem być lepszym, ale byłem młody, targały mną namiętności i szukając dobra, byłem sam, zupełnie sam. Ilekroć próbowałem wypowiedzieć to, co stanowiło najtajniejsze moje pragnienia — że chcę być moralnie dobry, spotykałem lekceważenie i żarty, a kiedy oddawałem się występnyim namiętnościom, chwalono mnie i zachęcano. Ambicja, żądza władzy i zysku, duma, gniew, zemsta — wszystko to cieszyło się szacunkiem”²⁰. Ciotka Tołstoja — „najlepsze stworzenie pod słońcem” — pragnęła, by „został adiutantem, i to najlepiej przy carze”, a także by „się ożenił z bardzo bogatą panną” i żeby „miał możliwie najwięcej niewolników”²¹.

Po latach pisarz z rozpaczą myślał o sytuacjach, kiedy zabijał ludzi na wojnie, wyzywał człowieka na pojedynek z zamiarem uśmiercenia go, oddawał się hazardowi, oszukiwał i okradał poddanych mu chłopów, a jednocześnie w najbliższym otoczeniu spotykały go nieustanne pochwały i cieszył się opinią moralnego człowieka. Henri Nouwen również po latach odkrywał słabości swoich — skądinąd zwyczajnych i kochających — rodziców: „Rodzice okazywali mi przez całe życie dużo miłości, jednak pierwsze doświadczenie bezgranicznej miłości Stwórcy przyszło do mnie od kobiety nerwowej, nękaney lękami, które nie pozwalały jej swobodnie mnie trzymać i dotykać, oraz od ojca, który wpajał mi, że mam odnieść sukces w świecie i zostać profesorem

¹⁹ Por. P. SLOTERDIJK: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. DEHNEL. Wrocław 2008.

²⁰ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 31–32.

²¹ Ibidem, s. 32.

rem”²². Jest dramatem współczesnego wychowania — i szkolnego, i rodzinnego, i medialnego — że **w intencji pomocy człowiekowi wikła go niejednokrotnie niemal wyłącznie w myśl o „urządzeniu się” w życiu**; niszczy wrażliwość, wdrukowując w myślenie przymus i hegemonię społecznej adaptacji; przyczynia się do ludzkiego zagubienia, pozostawiając w zamrożeniu zasoby, dzięki którym można własne zbłąkanie i maskowaną nieszczęśliwość rozpoznać.

Za jedno z ważniejszych pedagogicznych zagadnień związanych z procesem zagubienia życiowego uważam kwestię świadomości osobowej wartości. Józef Tischner pokazywał, że doświadczenie *ja* jako czegoś cennego i ważnego to najbardziej podstawowe z ludzkich doświadczeń oraz fundament wszystkich innych odczuć i charakterystyk *ja*²³. Wyruszenie do „dalekiej krainy”, zabieganie o wpływy, pozycję, pieniądze, przewagę nad innymi, tytuły i zaszczyty — mówiąc krótko: o sukces życiowy — to często poszukiwanie dobrego o sobie mniemania wbrew głębokiemu poczuciu wewnętrznemu, to niejednokrotnie maskowanie kompleksów. Tołstoj przyznawał: „Ja — artysta, poeta — pisałem, uczyłem, sam nie wiem czego. Płacili mi za to, miałem wyborne jedzenie, wspaniałe mieszkanie, piękne kobiety i wytworne towarzystwo; miałem sławę. A więc widocznie to, czego uczyłem, było bardzo dobre”²⁴. Także Nouwen odkrywał w sobie niezdrowy pierwiastek zabiegania o akceptację otoczenia, o pozostawanie w centrum uwagi, a doświadczenie duszpasterskie podpowiadało mu, że ludzie często noszą we wnętrzu ciemny, bolesny obraz siebie samych: „Pod ludzką apodyktycznością, współzawodnictwem, rywalizacją, pewnością siebie, a nawet arogancją często kryje się bardzo niepewne serce, znacznie mniej pewne siebie niż wskazywałoby na to zewnętrzne zachowanie. Wiele razy doznawałem wstrząsu, kiedy odkrywałem, że mężczyźni i kobiety z widocznymi talentami, często nagradzani za swe osiągnięcia, są

²² H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu. Dalsze rozważania nad przypowieścią o synu marnotrawnym*. Przeł. J. GRZEGORCZYK. Kraków 2010, s. 59.

²³ Por. J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków 1992, s. 163.

²⁴ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 35.

tak niepewni własnej wartości. Zamiast doświadczania zewnętrznych sukcesów jako oznaki wewnętrznego piękna, przeżywają je jako pokrywanie osobistej bezwartościowości. Ileż to osób mówiło mi: »Gdyby ludzie wiedzieli, co dzieje się w moim wnętrzu, przestaliby mnie okłaskiwać i nagradzać«²⁵.

Zagubienie w życiowych celach i zadaniach, dźwiganie wewnętrznego ciężaru, a czasem jakieś zewnętrzne wydarzenie („nastał głód wielki w tej krainie”) prowadzą w końcu — przynajmniej w refleksyjnych naturach — do załamania oswojonego trybu życia i duchowego kryzysu. Lew Tołstoj najpierw zaczął odczuwać zamęt i pragnienie ucieczki, radykalnego uproszczenia egzystencji — obudziła się w nim *dzikość nostalgiczna*: „Przez rok cały zajmowałem się szkołami i gazetą, aż zmęczyłem się głównie tym, że się w to wszystko wplątałem. Ciężką mi była ta walka, niejasną wydała mi się działalność w szkołach, obrzydło mi kręactwo w gazecie polegające zawsze jedynie na pragnieniu uczenia wszystkich i ukrycia tego, że sam nie wiem, czego mam uczyć. Zachorowałem więcej duchowo, aniżeli fizycznie, rzuciłem wszystko i pojechałem w step do Baszkirów — pooddychać przestrzenią, pić kumys i żyć życiem zwierzęcym”²⁶. Następnie przyszła depresja, poczucie nikłości życia, odwartościowanie wszelkiego zaangażowania, pustka cynicznego oka, które przeniknęło marność bytu: „Nie dziś, to jutro przyjdą choroby, śmierć, zabiorą mi drogich moich, mnie samego i nic nie pozostanie prócz zgnilizny i robaków. Dzieła moje, jakiekolwiek by były, pójdą w zapomnienie prędzej czy później, a mnie nie będzie. Więc o co się troskać? Jak może człowiek nie wiedzieć tego i żyć — to dziwne. Można żyć dopóty, dopóki samo życie upaja, ale z chwilą otrzeźwienia nie można nie wiedzieć, że wszystko to oszustwo i to głupie oszustwo! Ot co, życie nie jest nawet dowcipne i zabawne, lecz po prostu okrutne i głupie”²⁷.

Bywa, że rozpad iluzji udanego życia przychodzi wraz z doświadczeniem *sytuacji granicznej*, z wydarzeniem „głodu”, na przykład w traumie pustoszenia, jakie przynosi śmierć. Tołstoj wspomni-

²⁵ H.J.M. NOUWEN: *Powrót syna marnotrawnego...*, s. 116.

²⁶ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 46.

²⁷ Ibidem, s. 58.

nał: „Podczas bytności w Paryżu widok kary śmierci uwidoczniał mi kruchość mego przesądu dotyczącego postępu. Gdy dostrzegłem, jak głowa oddzieliła się od ciała i stuknęła o dno pudła, pojąłem — nie rozumem, lecz całym jestestwem, że nie usprawiedliwi tego żadna teoria celowości istniejącego porządku ani teoria postępu i że gdyby nawet wszyscy ludzie, opierając się na jakichś teoriach, od początku świata uznawali to za potrzebne — ja wiem, że to jest niepotrzebne, że to jest złe i że z tego powodu sędzią złego i dobrego nie jest ludzka opinia ani postęp, ale ja sam i moje serce”. Drugi taki moment stanowiła śmierć brata: „Rozumny, dobry, poważny człowiek zachorował młodo, cierpiał ponad rok i w męczarniach zmarł, nie rozumiejąc, po co żył i dlaczego umiera. Żadne teorie nie mogły dać odpowiedzi na te pytania ani mnie, ani jemu podczas tego powolnego konania”²⁸.

Henri Nouwen także głęboko przeżył pewną śmierć, która stała się dla niego kulminacyjnym punktem zagubienia, doświadczenia straty i wewnętrznego upadku. W 1978 roku zmarła jego matka, z którą był głęboko związany: „Ta śmierć była dla mnie podwójną stratą — zarówno utratą bliskiej osoby, jak i całego mojego poczucia »domu«. Jej nieobecność pchnęła mnie w opadającą spiralę, tak że ostatnie lata nauczania na Harvardzie, na początku lat osiemdziesiątych, były jednymi z najbardziej nieszczęśliwych w całym moim życiu”²⁹. Każdy dom jest miejscem dramatu, jest — chociażby z racji upływającego czasu — skazany na opustoszenie — tłumaczył Tischner³⁰.

Zagubienie życiowe w zaawansowanej postaci to zatrzaśnięcie się w bezkresnym kamiennym labiryncie, jak u Borgesa:

Nigdy nie będzie drzwi. Jesteś we wnętrzu
[...]
Nie spodziewaj się, że twa nieubłagana droga,
Która uparcie rozwidła się w inne,
Będzie mieć kres [...]”³¹.

²⁸ Ibidem, s. 42–43.

²⁹ H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu...*, s. 15–16.

³⁰ POR. J. TISCHNER: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków 1998, s. 229.

³¹ J.L. BORGES: *Labirynt*. W: IDEM: *Pochwała cienia*. Przeł. A. SOBOŁ-JURCZYKOWSKI. Warszawa 1977, s. 17.

To również często rozpad normalnego funkcjonowania, poczucie, że życia nie da się już dłużej znosić, upokorzenie i upodlenie („I rad by był napełnić brzuch swój młotem, które jadały wieprze, a nikt mu nie dawał”):

*Tak oto kończy się świat
Nie hukiem lecz skomleniem*³²

3. Powrót (młodszy syn w drodze)

Wszedłszy zaś w siebie, rzekł: Jakże wielu najemników w domu ojca mego ma dosyć chleba, a ja tu głodem przymieram! Wstanę, i pójdę do ojca mego, i powiem mu: Ojcze, zgrzeszyłem przeciw niebu, i przed tobą. Już nie jestem godzien nazywać się synem twoim; uczyni mię jakby jednym z najemników twoich. I wstawszy, poszedł do ojca swego.

W 1955 roku Tadeusz Różewicz napisał wiersz (*Syn marnotrawny*), który także — jak książka Nouwena czy tekst Kaczmarek — nawiązywał do obrazu, ale nie do dzieła Rembrandta, tylko do oleju na drewnie Hieronima Boscha. Przejmujący fragment tego wiersza brzmi tak:

myślałem że moje miejsce
tu na mnie czekało
teraz widzę
nie miałem miejsca
myślałem puste miejsce
po mnie tu zostało
ale życie
jak woda
już je wypełniło

³² T.S. ELIOT: *Wydrążeni ludzie*. W: IDEM: *Szepty nieśmiertelności. Poezje wybrane*. Przeł. K. Boczkowski. Kraków 2001, s. 124.

jestem jak kamień
ciśnięty w głębinę
jestem na dnie
tak jestem
jakby mnie nie było
[...]
wracać nie trzeba³³

Człowiek w kryzysie nie widzi miejsca, które mógłby uznać za swoje, bezpieczne, gdzie mógłby powrócić; we mgle znika port, do którego można płynąć, miasto, w którym można zamieszkać po tułaczce. Na co się zda to, co robię dziś, co będę robił jutro — na co się zda całe życie? Po co żyję, po co czegoś pragnę, po co mam coś robić? Czy jest w życiu mym sens, którego by nie zniszczyła nieunikniona, czekająca śmierć? Takie pytania stawiał sobie Lew Tołstoj i takie pytania padają najczęściej w chłód osamotnienia, w pustkę bez drogi. Potrzebna jest wtedy jakaś szczelina w mroku, jakiś — niewielki nawet — wyłom w skale zwątpienia: myśl, odczucie, wspomnienie, obraz, których można by się uchwycić, aby spróbować wyjść z labiryntu („Wstanę, i pójde”). Być może szukanie i podpowiadanie takich drobin nadziei jest najważniejszym pedagogicznym zadaniem w pracy przebaczenia, zaraz obok zachęty i impulsów do autorefleksji („Wszedłszy zaś w siebie”).

Dla Lwa Tołstoja ocalającym szczegółem, zbawienną rysą na szklanej tafli nonsensu okazało się zachowanie odrobiny nieufności do samego siebie, minimalny dystans do własnych myślowych konstrukcji. Właśnie tej *rezerwy* uchwyciła się jego wola życia. Pisał: „Wtedy czułem tylko, że jakkolwiek nieuniknione były moje wnioski potwierdzone przez największych myślicieli, było w nich coś nie w porządku. Czy w samym rozumowaniu, czy w postawieniu pytania, nie wiedziałem — czułem tylko, że były one zupełnie przekonujące, ale niezupełne. [...] Rozum pracował, ale pracowało jeszcze coś innego, czego nie mogę nazwać inaczej niż świadomością życia. [...] Zwróciła mą uwagę na to, że ja z setkami podobnych mi ludzi

³³ T. RÓŻEWICZ: *Syn marnotrawny (z obrazu Hieronima Boscha)*. W: IDEM: *Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000, s. 185.

nie jestem ludzkością, że życia ludzkiego jeszcze nie znam”³⁴. Krytyczne przyglądanie się własnym przekonaniom i odczuciom; ostrożność wobec tradycji, w której wznosimy; dystans do pełnionych ról i funkcji; zaangażowanie i utożsamienie się ze wspólnotą nigdy absolutne, nigdy wolne od świadomości pułapek — to nie objawy letniości, tylko dojrzewania, a czasem to owo niezbędne minimum, żeby nie okłamać samego siebie, że ostatecznie posiadam cnotę albo prawdę o tym, jak jest, czyli — innymi słowy — to w niektórych okolicznościach warunek *sine qua non* możliwości przemiany.

W przypadku Henriego Nouwena punktem oparcia stało się ukryte głęboko w sercu pragnienie domu. Wspominał spotkanie, gdy w mrocznym okresie swego życia rozmawiał z Jeanem Vanierem, a ten wyraził przypuszczenie, że osoby niepełnosprawne ze wspólnoty Arka mogłyby zaoferować mu dom. „Jak dotąd swoje życie przeżywałem zawsze sam, moja wewnętrzna samotność sprawiła, że słowo »dom« głęboko poruszyło moje serce”³⁵. Obudzone pragnienie stało się dla szanowanego, wykładającego na Harvardzie, ale nieszczęśliwego księdza motorem przewartościowywania życia: „W opanowanym przez rywalizację świecie uniwersytetu słowo »dom« nie było ważne. »Instytucja«, »sukces«, »zyski finansowe« i »władza« wymazały pojęcia »wspólnoty«, »intymności« i »bycia razem«”³⁶. Patrząc później na obraz Rembrandta, Nouwen utożsamiał się z synem marnotrawnym, który w głębi swego upadku zachował pamięć domu i to wspomnienie zdołało podnieść go, i pchnąć w drogę powrotną: „Bez względu na to, co stracił, czy były to pieniądze, przyjaciele, reputacja, szacunek dla samego siebie, wewnętrzna radość i pokój [...], nadal pozostawał dzieckiem swego ojca. Powiedział sobie: »[...] Zabiorę się i pójdę do mego ojca [...]«. Mając te słowa w sercu, mógł zawrócić, opuścić obcy kraj i pójść do domu”³⁷. Aby podjąć pracę przebaczenia³⁸, trzeba mieć coś — choćby

³⁴ L. Tołstoj: *Spowiedź...*, s. 109–110.

³⁵ H.J.M. Nouwen: *Wieczorem w domu...*, s. 28.

³⁶ Ibidem.

³⁷ H.J.M. Nouwen: *Powrót syna marnotrawnego...*, s. 54.

³⁸ Opowieść Nouwena jest dodatkowo pedagogicznie istotna, ponieważ pokazuje komplikacje i bolesność takiej pracy. Szczelina nadziei jest zaledwie

pragnienie — na czym można by ją oprzeć, jakiś akcelerator, *spiritus movens*, haust powietrza. Wybaczyć to otworzyć przestrzeń nadziei, otworzyć drogę.

4. Zagubienie w domu (starszy syn i zimny gniew)

Starszy zaś syn jego był na polu; gdy wracał i zbliżał się do domu, usłyszał muzykę i taniec. I przyzwał jednego ze sług, i zapytał, co by to było. A on mu powiedział: Brat twój powrócił, i zabił ojciec twój cielca tuczonego, że go zdrowym odzyskał. I rozgniewał się, i nie chciał wejść; ojciec więc jego wyszedłszy, zaczął go prosić. Lecz on odpowiadając, rzekł ojcu swemu: Oto tak wiele lat ci służyłem, i nigdy nie przestąpiłem rozkazu twego; a nigdy mi nie dałeś koźlęcia, żebym ucztował z przyjaciółmi moimi. Ale gdy ten syn twój, który roztrwoniał majątek swój z nierządnicami, powrócił, zabiłeś mu utuczonego cielca. A on mu odpowiedział: Synu, ty zawsze jesteś ze mną, i wszystko moje twoim jest. Wszakże trzeba było ucztować i weselić się, że ten brat twój był umarły, a ożył; zginął był, a odnalazł się.

Sabina, jedna z bohaterek *Niežnośnej lekkości bytu* Milana Kundery, inaczej pojmuje wierność niż jej kochanek Franz. Dla niego wierność to kluczowa cnota jednocząca życie, jej kojarzy się z ojcem, małomiasteczkowym purytaninem, a tym samym z umysłową ciasnotą i zakazem młodzieńczej miłości³⁹. Wartości — jak widzieliśmy już na przykładzie idei doskonalenia się w biografii Tołstoja — niosą

początkiem długiej drogi. Autor opisuje, w jaki sposób po okresie radości z nowego domu popadł w tzw. drugą samotność: „Trzy pierwsze lata w Arce były dla mnie szokiem. Zobaczyłem, że »dom« może znaczyć coś zupełnie innego niż to, za czym tęskniło moje serce i czego pragnęło moje ciało. Żyłem złudzeniem, że dom to czyste doświadczenie ciepła, bliskości i uczucia” — H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu...*, s. 28.

³⁹ Por. M. KUNDERA: *Niežnośna lekkość bytu*. Przeł. A. HOLLAND. Warszawa 2008.

w sobie ładunek ambiwalencji, a granica, za którą z błogosławieństwa zamieniają się w przekleństwo, nie jest ani wyraźnie, ani raz na zawsze wytyczona. Podobnie rzecz ma się z kategorią domu, który nie zawsze oznacza li tylko bezpieczną przystań, bywa, że niebezpiecznie upodabnia się do matni. Zgubić można się nie tylko w trakcie tułaczki, nie tylko przez ewidentne niszczenie więzi, lecz także pozostając w domu, pośród sumiennie wypełnianych obowiązków („był na polu”) i ludzi, z którymi jesteśmy złączeni („zbliżał się do domu”). O ile młodszy syn z ewangelicznej paraboli w zerwaniu, marnotrawstwie i rozpucie reprezentuje ludzką drogę upadku moralnego i dezintegracji życia, o tyle los starszego symbolizuje pułapki dobra — spiralę zagubienia, które bierze się z zaangażowania i wierności („wiele lat ci służy”).

Henri Nouwen, przepracowując wspomnienia z dzieciństwa, odkrył, w jaki sposób jego dobry, wspierający rodzinny dom przekazał mu mimowolnie kolczasty balast, z którym musiał się zmagać niemal całe życie. „Pochodzę — tłumaczył — z tradycyjnego katolickiego środowiska. W naszym domu wszystko było krystalicznie jasne. Nic nie było dwuznaczne. Dobrze nauczono nas podstaw: jak należy podtrzymywać kontakty towarzyskie, jak poznawać ludzi, jak się modlić, jak oddawać cześć Bogu, jak się uczyć! [...] Nie chciałem czuć się winny, ale, do licha, moi rodzice wychowali mnie, dając mi taką jasność w tym, co jest dobre, a co złe, że cokolwiek zrobiłem, zawsze byłem w tarapatach oraz pełen złych przeczuc”⁴⁰. Porządek i jednoznaczność, w jakie wyposaża człowieka tradycyjny dom (i oświeceniowa nowoczesność) — choć zapewniają stabilność życia społecznego, integrację wspólnoty — stanowią mizerny kapitał w zmaganiu ze złożonością świata (i płynną fazą nowoczesności) oraz niebezpieczną przesłonę dla etycznej wrażliwości, jako że żywe sumienie poruszać się musi najczęściej w gmatwaniu skonfliktowanych wartości i umieć brać pod uwagę wielopoziomowe racje. Wychowanie do życia w ambiwalencji — na co uczulają Bauman i Witkowski⁴¹ — to nie pochwała emocjonalnego nieźrównoważenia,

⁴⁰ H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu...*, s. 42–43.

⁴¹ Por. Z. BAUMAN: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. W: *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. Red. M. DUDZI-

tylko podstawowy warunek realistycznego spojrzenia na skomplikowany świat i dialogicznej postawy, świadomej, że są na tej ziemi sprawy, o których się w domu nie śniło. Tendencja do legalistycznej sztywności oraz do traktowania wartości jako przymusu to częste — a przychodzące niezauważenie — przypadłości wiernego ojcu starszego brata.

Narracja Lwa Tołstoja przynosi obraz innego jeszcze zagrożenia tkwiącego w stabilnym domu. Pisarz opowiada o tym, jak dopadła go depresja w szczytowym okresie życia, gdy mógł cieszyć się dobrą żoną, dziećmi, majątkiem, szacunkiem znajomych, rozgłosem w kręgach literackich, pełnią sił umysłowych i fizycznych. Założenie rodziny i powodzenie życiowe okazały się rodzajem wiru, który wciąga, odwołując od głębszej refleksji nad sobą i rzeczywistością. „Nowe warunki szczęśliwego życia rodzinnego oderwały mnie od poszukiwania sensu życia. Skupiłem się wówczas na rodzinie, żonie, dzieciach i na trosce o powiększanie dobrobytu”⁴². Troska o dom może oznaczać utratę kontaktu z sobą samym, może stać się formą maskowania egzystencjalnych dylematów i lęków, ucieczki w zabieganie. Ciemna rzeka kipiąca pod cienką skorupą uładowanej codzienności znajduje jednak w końcu szczeliny i przenika na zewnątrz. Tołstoj wspominał: „[...] zaczęły mnie nachodzić chwile, z początku jakby nieświadomości, zahamowania życia, jak gdybym nie wiedział, jak mam żyć, co robić; dusza mi mroczniała i posępniała. Ale to mijało i było znów po dawnemu. Potem te chwile nieświadomości zaczęły nachodzić mnie coraz częściej [...]. Cierpienie wzrasta i chory ani się obejrzy, a już sobie uświadamia, że to, co uważał za niedomaganie, jest rzeczą dla niego najważniejszą na świecie — że to śmierć”⁴³. Tak z pozoru udane życie rodzinne, zadomowienie we wspólnocie, solidna pozycja społeczna mogą okazać się grobem, końcem nadziei, wypłukaniem sensu: „[...] przede mną nie ma nic oprócz zguby. A zatrzymać się nie można, powrotu nie ma i nie

KOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. T. 1. Gdańsk 2007; L. WITKOWSKI: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań—Toruń 1994.

⁴² L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 47.

⁴³ Ibidem, s. 48—49.

sposób zamknąć oczu, by nie widzieć, że nic mnie w przyszłości nie czeka prócz cierpień i śmierci — zupełnego unicestwienia”⁴⁴.

Jedną z najniebezpieczniejszych stron kondycji starszego syna, pozostającego w domu na wiernej służbie, jest tendencja do utraty pragnień. Zasady wydają się tak oczywiste, obowiązki tak nieuniknione, dni tak regularne i przezroczyście, że zanika gdzieś napięcie przygody i ulatnia się poczucie sensu. Pisał Tołstoj: „Życie me utknęło. [...] to nie było życie, nie miałem bowiem pragnień, których zaspokajanie nazwałbym rozumnym. Jeżeli życzyłem sobie czegoś, z góry zdawałem sobie sprawę, że choćby moje życzenie się spełniło, i tak nic z tego dobrego nie wyniknie. Gdyby przyszła dobra wróżka i przyrzekła mi spełnić wszystkie moje życzenia, nie wiedziałbym, co powiedzieć”⁴⁵. Podsycanie pragnień, motywowanie, dodawanie odwagi to ważne zadania edukacyjne. Zapewne mało jest tak destrukcyjnych osobowościowo czynników, jak cyniczne i nihilistyczne przekonanie, że nie warto pragnąć i nie warto się starać. A jednak, ażeby mądrze rozbudzać pragnienia, kształcenie wymaga wyczulenia na możliwe inwazje od strony pustki, na to, co Michał Paweł Markowski nazwał *katastrofą symboliczną*, a co jest stale grożącym człowiekowi — zapracowanemu, zdomowionemu może nawet bardziej — załamaniem sensu, wdarciami się obcości. Ucieczka w zasady, rytuały, obowiązki, szlachetne idee nic tu nie pomoże, zaszkodzi tylko, zamykając demony pod podłogą. Mądra pedagogika uczy patrzeć w paszczę potworom. „Świadomość mityczna, która nie wie, co to katastrofa symboliczna, łatwo wpada w pułapkę życia ułatwionego. Nie stara się nic zrozumieć, nie stawia pytań, lecz gładko sunie po taflí zdrowego rozsądku, głuchego na to, co przekracza jego granice”⁴⁶. Poczucie obowiązku łatwo prowadzi do wypierania pragnień i kastrowania *nieprzewidywalnego*. Życie ulega sterylizacji i zamknięciu, jednak — jak to ze zjawiskami wulkanicznymi bywa — pod powierzchnią prawie zawsze kipi..., ciśnienie rośnie...

W ten sposób rodzi się uraza — resentyment, który poraził życie starszego brata w ewangelicznej przypowieści („nigdy mi nie dałeś

⁴⁴ Ibidem, s. 54.

⁴⁵ Ibidem, s. 53.

⁴⁶ M.P. MARKOWSKI: *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków 2009, s. 74.

koźlęcia”, „ten syn twój”). Uraza to wystudzony i utrwalony w sercu gniew, to zakorzeniony we wnętrzu żal, oskarżenie, złorzeczenie i utyskiwanie. Max Scheler dał nam wnikliwy opis resentymentu jako duchowego samozatrucia: „»Czuć urazę« oznacza przecież, że duszę przenika ponury, uporczywy gniew, niezależny od mojej aktywności, który ukształtował się ostatecznie na skutek wielokrotnego przeżywania intencji nienawistnych lub jakichś nieprzyjaznych uczuć; »uraza« nie zawiera jeszcze żadnego określonego, wrogiego zamiaru, ale każdy zamiar tego rodzaju może się nią pożywić”⁴⁷. Niemiecki filozof analizował resentyment jako wyraz stłumienia mściwych emocji. Podobnie rzecz ujął Nouwen: „Ciągłe tłumienie negatywnych uczuć sprawia, że wnikają one do wewnętrznego wszechświata i zdobywają nad nim władzę, tak więc człowiek nie może już odnosić się do innych z miłością”⁴⁸. Uraza nie jest jednak otwartą wrogością — choć ta nią się karmi, jak wskazuje Scheler — lecz utajoną, wypartą i zamaskowaną. Kiedy gniew ulega stłumieniu, traci swój gorący charakter, staje się zimny i przyczajony — z wybuchowej emocji zmienia się w sposób bycia. Dlatego Nouwen nazywa urazę „zimnym gniewem” i wyjątkowo trafnie pisze, że on „siedzi w kościach”⁴⁹. Starszy syn — który na płótnie Rembrandta obserwuje scenę pojednania z dystansu — to figura wszystkich ludzi przepełnionych pretensją, skargą i rozżaleniem.

Nouwen opowiada o swoim zdumieniu, gdy pod wpływem sugestii przyjaciela odkrył, że jest podobny do starszego, a nie młodszego brata z Łukaszowej paraboli. Uświadomił sobie, że zawsze wiódł życie wedle oczekiwań innych — rodziców, nauczycieli, przełożonych, biskupów, papieży. Zawsze starał się być przykładem dla innych, ukrywając jednak przed sobą samym myśl, że imponuje mu „nieposłuszeństwo” przyjaciół i znajomych, na które sam nie miał dość odwagi. W efekcie utracił radość służby. Wypełniał sumiennie swoje obowiązki i był odpowiedzialny, lecz wkradły się węć: drażliwość, ponuractwo, zawziętość, rozgoryczenie. „Zostałem w domu

⁴⁷ M. SCHELER: *Resentyment a moralność*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 1997, s. 29–30.

⁴⁸ H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu...*, s. 86.

⁴⁹ Ibidem, s. 87.

— wspominał — nie wywędrowałem, ale do tej pory nie żyłem wolnym życiem w domu swego ojca”⁵⁰. Wpatrując się w obraz Rembrandta, Nouwen zobaczył w postawie starszego syna swoją własną mentalność, w której nastawienie na *zarabianie* (szacunku, miłości) wyparło relację *bliskości*. Odkrył, że w dużej mierze jest sparaliżowany wewnętrzną skargą: „Pozwalając się wpędzić w ten pusty wewnętrzny labirynt narzekań, gubię się tak, że w końcu myślę, iż jestem najbardziej niezrozumianą, odrzuconą i zlekceważoną osobą na świecie”⁵¹.

To, co w tym doświadczeniu jest szczególnie godne uwagi z pedagogicznego punktu widzenia, to dające do myślenia powiązanie urazy i dobra. Pisał Holender: „Tam, gdzie znajduje się moja cnota, tam też najbardziej użalam się w swym rozgoryczeniu”⁵². I w innym miejscu: „Uraza, przekleństwo wiernych, cnotliwych, posłusznych i pracowitych [...]. Każdy z nas, kto poświęca swoje życie dla bliskich, ciężko pracuje i obiektywnie posiada wiele godnych pochwały zalet, nosi często brzemień urazy w sercu”⁵³. Nouwen stawiał sobie pytania, na które stać niewielu i których przenikliwość wzbudza szacunek. Opowiadał, że gdy wykładał na Harvardzie, nauczał o Jezusie setki osób z całego świata, a mimo to czuł się głęboko nieszczęśliwy. Zadawał sobie wówczas pytanie o to, czy przypadkiem właśnie głoszenie ewangelii nie prowadzi go do utraty ducha i relacji z Bogiem. Poczucie misji w zderzeniu z ludzką rzeczywistością może wzmacniać gniew i frustrację. Zaobserwował to również Lew Tołstoj. Tak przedstawiał krąg pisarzy i intelektualistów, do którego sam należał: „My wszyscy byliśmy wtedy przekonani, że mamy mówić i mówić, pisać, drukować — jak najszybciej, jak najwięcej — i że wszystko to jest potrzebne do szczęścia ludzkości. Tysiące z nas, negując, strofując jeden drugiego, drukowało, pisało, pouczało innych. Nie zauważając, że nic nie wiemy, że nie wiemy, co odpowiedzieć na najprostsze życiowe pytanie »co jest dobre, co głupie?«, nie słuchając jeden drugiego, mówiliśmy wszyscy naraz, czasem potakując

⁵⁰ H.J.M. NOUWEN: *Powrót syna marnotrawnego...*, s. 78.

⁵¹ Ibidem, s. 80.

⁵² Ibidem, s. 84.

⁵³ H.J.M. NOUWEN: *Wieczorem w domu...*, s. 85.

jeden drugiemu, wychwalając się nawzajem w nadziei, że i mnie będą potakiwać i mnie chwalić, a czasem kłócąc się i przekrzykując zupełnie jak w domu wariatów”⁵⁴. Ale właśnie to zaangażowanie wzbudzało resentyment wobec niewdzięczników, uczucie tak dobrze znane akademikom, nauczycielom i kaznodziejom: „[...] myśmy wciąż uczyli i nie mogli nadążyć z tym nauczaniem, ciągle gniewając się, że nas za mało słuchają”⁵⁵.

Wybaczenie to nie tylko zmaganie się z ewidentną krzywdą, ale w dużej mierze właśnie z resentymentem. Praca przebaczenia obejmuje przewycięzanie nie tylko płomieni gniewu, ale — może i bardziej znacząco — lodu urazy.

5. Kultura powitania (ojciec i asymetria)

A gdy jeszcze był daleko, ujrzał go ojciec jego, i wzruszył się miłosierdziem; i przybiegłszy, upadł na szyję jego, i pocałował go. I rzekł mu syn: Ojcze, zgrzeszyłem przeciw niebu i przed tobą; już nie jestem godzien nazywać się synem twoim. I rzekł ojciec do sług swoich: Prędko przynieście najlepszą szatę, a obleczcie go, i włożcie pierścień na rękę jego i obuwie na nogi jego. I przyprowadźcie tucznego cielca, i zabijcie; a jedźmy i ucztujmy. Albowiem ten syn mój umarł był, a ożył; zginął był, a odnalazł się. I poczęli ucztować.

Praca wybaczenia zdaje się zyskiwać moment kulminacyjny w cieplej ciszy pojednania, którą tak wirtuozowsko odmalował Rembrandt w postaci tulącego dziecko ojca. Kres pustki, koniec lęku i paniki. To ojciec wydaje się kluczową figurą w ewangelicznej przypowieści. To on reprezentuje przejęcie inicjatywy („gdy jeszcze był daleko”, „wyszedłszy, zaczął go prosić”), akt wybaczenia („upadł na szyję jego, i pocałował go”), dowartościowanie drugiego („przy-

⁵⁴ L. TOŁSTOJ: *Spowiedź...*, s. 37–38.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 38.

nieście najlepszą szatę”, „wszystko moje twoim jest”), a wreszcie radość i życie („jedźmy i uczujmy”, „umarł był, a ożył”). Postawa ojca to asymetryczna postawa dorosłego, który ponad krzywdą, urazą i skrucą wskazuje na to, co naprawdę ważne, i przez to działa kojąco oraz — nade wszystko — wyzwalająco.

Taki motyw asymetrii pojawia się w myśli Emmanuela Lévinasa. Otwarcie się na drugiego — *intryga bliskości i komunikacji*, jak mówił francuski filozof — to zawsze ryzyko zranienia: „Otwarcie to polega na ryzykownym odkryciu siebie, na szczerości, na przerywaniu wewnętrzności i porzuceniu wszelkiego schronienia, na wystawieniu się na wstrząs, na podatności na zranienie”⁵⁶. Odpowiedzialność — tłumaczył Lévinas — zachodzi tylko w jednym kierunku — zawsze od *ja* do *innego*. „W mówieniu odpowiedzialności, będącym otwarciem się na zobowiązanie, w realizacji którego nikt nie może mnie zastąpić, jestem jedyny. Pokój z innym jest przede wszystkim moją sprawą”⁵⁷. Podjęcie odpowiedzialności to tworzenie domu. Tak charakteryzował myśl Lévinasa Krzysztof Wieczorek: „Żyjąc dla kogoś i umierając za kogoś, dźwigam ciężar odpowiedzialności, który niszczy mnie jako autonomiczny podmiot, ale »rodzi« mnie jako ojca, który odradza się w swoim dziecku. Przyjąć odpowiedzialność za drugiego — to wkroczyć w symboliczny wymiar ojcostwa. Ojcostwo oznacza płodność, a płodność to zwycięstwo nad śmiercią”⁵⁸.

Spotkania bywają owocne. Henri Nouwen najpierw usłyszał od przyjaciela, że przypomina starszego brata z przypowieści, później przyjaciółka zauważyła, że został powołany do bycia ojcem. Wspominał: „Jej słowa poraziły mnie jak grom, ponieważ po tych wszystkich latach życia z obrazem i patrzenia na starego mężczyznę obejmującego syna, nigdy nie przyszło mi na myśl, że to właśnie ojciec najpełniej wyraża moje powołanie w życiu”⁵⁹. Nouwen zauważył, że jest w człowieku pragnienie, by „pozostać synem i nigdy nie dorosnąć”⁶⁰.

⁵⁶ E. LÉVINAS: *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa 2000, s. 85.

⁵⁷ Ibidem, s. 233.

⁵⁸ K. WIECZOREK: *Lévinas a problem metafizyki*. Katowice 1992, s. 90—91.

⁵⁹ H.J.M. NOUWEN: *Powrót syna marnotrawnego...*, s. 29.

⁶⁰ Ibidem, s. 30.

Tymczasem wychowanie zmierza do usamodzielnienia i przejęcia odpowiedzialności. W tym jednak tkwi kolejna pułapka dojrzewania. Często utożsamiamy odpowiedzialność — w perspektywie legalistycznego ponoszenia konsekwencji — z przejmowaniem kontroli nad sytuacją i autonomicznym decydowaniem (za kogoś). Tymczasem w pracy przebaczenia chodzi o inny model odpowiedzialności i ojcostwa. Taki, jaki znajdujemy w tekstach Lévinasa i w filozofii dialogu, gdzie odpowiedzialność oznacza w pierwszym rzędzie słuchanie, a następnie udzielanie odpowiedzi, a ojcostwo to wystawienie się na ryzyko zranienia. Nouwen po pamiętnej dla siebie rozmowie zaczął odkrywać ten właśnie wymiar, rozwijając w sobie pragnienie oczekiwania na zranionych, witania zbłąkanych, obdarzania współczuciem. Miał przy tym pełną świadomość, jak trudna to postawa, jak często odpowiedzialność mylimy ze sprawowaniem kontroli: „Wbrew moim najlepszym zamiarom często łapię się na dążeniu do zdobycia władzy. Kiedy udzielam komuś rady, chcę wiedzieć, czy się do niej zastosuje; kiedy ofiarowuję pomoc, chcę by mi podziękowano; kiedy daję pieniądze, chcę, aby ich użyto wedle mojego życzenia [...]”⁶¹. Tymczasem ojciec z ewangelicznej paraboli i genialnego obrazu Rembrandta działa asymetrycznie — nie czeka na przeprosiny, nie oczekuje podporządkowania, nie chce mieć w synach uległych niewolników, lecz ludzi wolnych, których obdarza poważaniem bez względu na ich upadki i zapiekłości. Dotykamy tu być może jądra fenomenu przebaczenia.

W narzucającej się perspektywie wina jest w zasadzie niewybaczalna. Jeśli zło się dokonało, nie można cofnąć wskazówek zegara, wymazać krzywdy... Dlatego tak naturalnym odruchem jest odwet. A jednak — przekonuje Paul Ricoeur — istnieje głos przebaczenia: „Jest to głos milczący, lecz nie niemy. Milczący, ponieważ nie jest wrzaskiem szaleńców, nie niemy, ponieważ niepozbawiony słowa”⁶². Co mówi ten głos? Gdy wpatrujemy się w płótno Rembrandta: w czule dłonie — jedną ojcowską, drugą matczyną — obejmujące sponiewieranego człowieka, w przymknięte oczy starca i światło

⁶¹ Ibidem, s. 136.

⁶² P. RICOEUR: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006, s. 614.

jego twarzy, w ogoloną głowę intymnie wtuloną w pierś — jakbyśmy go słyszeli... Wyzwolicielskie słowo mówi: „Jesteś wart więcej niż twoje czyny”⁶³.

6. Zakończenie (droga przebaczenia)

Cóż nam ujawniło pedagogiczne laboratorium przebaczenia w tej wstępnej eksploracji? Na pewno to, że przebaczenie w perspektywie wychowania to nie pojedynczy akt moralny, ale długotrwały wysiłek — **praca**, którą trzeba umieć i chcieć wykonać. Pokazuje nam to już dynamika biblijnej przypowieści, w której napięcie powstaje między biegunami zerwania i powrotu, a więc pojednanie pokazane jest jako **figura drogi**. Przebaczenie w optyce pedagogicznej to kompleks doświadczeń angażujących całe jestestwo, gdzie stawką jest rozwój tożsamości człowieka, jego nadzieja, poczucie sensu, szczęśliwość.

Nie sposób mówić o pracy przebaczenia bez pytania o **zagubienie**. A tutaj uwzględnić trzeba scenariusze społeczne i kulturowe (na przykład: konsumeryzm, cynizm), które się do niego przyczyniają i stanowią blokady przebaczenia. Pochylić się też należy nad psychologicznym i duchowym zagadnieniem wartości osobowej, ponieważ to najprawdopodobniej stanowi najgłębszy korzeń zbłąkania i fundament przebaczenia, jeśli rację ma Ricoeur, że ocalający głos to głos odbudowujący wartość człowieka. Wreszcie ogląd musi objąć fenomen straty i kryzysu, jako że poczucie braku, niedostatku, nieznomości sytuacji wydaje się warunkiem niezbędnym, aby wkroczyć na ryzykowną drogę przebaczenia. Tymczasem można maskować i oszukiwać własny głąd.

Kolejne pytanie, jakie się rodzi, to pytanie o kategorię **powrotu**. Z wychowawczego punktu widzenia kluczowe wydają się pytania o to, gdzie wracać (na przykład: do jakich wartości?, do jakich auto-

⁶³ Ibidem, s. 652.

rytetów?, czym jest dom?) i któredy (na przykład: drogą przeszłości, teraźniejszości czy przyszłości?, przez świat czy przez własne wnętrze?, ulicą czy biblioteką?). W niniejszym tekście skoncentrowałem się jedynie na *drobinkach nadziei*, na tym, co można nieść w sercu i czego można się uchwycić, aby wyruszyć w drogę i rozpocząć pracę przebaczenia. Kształcenie może generować takie punkty zaczepienia, chociażby w postaci dyspozycji do wahania się, rezerwy wobec własnych przekonań i odczuć albo w formie wiary w możliwość zmiany.

Geografia przebaczenia zachęca również do postawienia pytań o **pułapki dobra**. To, co wymaga pojednawczego przepracowania, może wypływać z zaangażowania i wierności, na przykład jako moralny legalizm, redukcyjna jednoznaczność, utrata pragnień w katastrofie symbolicznej, a najczęściej jako zimny gniew urazy. Więcej wychowawczej uwagi, gdy mowa o przebaczeniu, poświęcić warto ludzkim cnotom i pewnościom, jako że to przy nich rodzą się wielkie pokłady naszej niechęci i oschłości.

Wreszcie, warto zapytać o warunki budowy **kultury powitania**. Sedno pracy przebaczenia to asymetryczne przejęcie odpowiedzialności. Wysiłek prawdopodobnie nie może się powieść, jeśli człowiek nie odkryje, że w ostatecznym rozrachunku to on sam musi przerwać łańcuch odwetu, przewyciężyć w sobie urazę, wyjść z roli ofiary, okazać współczucie.

Przebaczenie jako droga od zagubienia się w złym i dobrym, przez tęsknotę za domem i tułaczkę, do radości powitania to scenariusz pewnej egzystencjalnej postawy — nastawionej finalnie na otwarty, relacyjny sposób bycia poza urazą i odcięciem, ufundowany na poczuciu wartości i własnej, i drugiego. Tak wstępnie wygląda pedagogiczna mapa przebaczenia.

Wszystkie komety świata

Szkic z topografii i pedagogii utraty

Każdy z poranków świata przychodzi raz tylko,
wszystkie mijają bezpowrotnie.

Pascal QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata*

Ujrzałem kometę ze złotym warkoczem
Zaśpiewać jej chciałem, zniknęła mi z oczu

Jaromir NOHAVICA: *Kometa*

1. Wprowadzenie

Straty są jak ocean albo powietrze — oblegają człowieka ze wszystkich stron. To komponent kondycji ludzkiej, nieuchronna sytuacja (*u*)*bycia*, substancja, z której egzystencja została sporządzona. Przypominają żywioły również dzięki ambiwalentnemu charakterowi, niosąc — bywa jednocześnie — zniszczenie i życie.

Gdyby zastosować prosty schemat orientacji przestrzennej (a w istocie czasoprzestrzennej), można by powiedzieć, że utrata znajduje się **nad**, **pod**, **za** i **przed** nami. Różne braki, zniknięcia, zagubienia spadają na ludzi w postaci mniej lub bardziej spodziewanego ciosu, niczym atak powietrzny. Inne wydają się nieuniknionymi, naturalnymi składnikami rzeczywistości jak grunt, po którym chodzimy, albo krajobraz, na tle którego rozgrywa się nasze życie. Jeszcze inne utkwily w czeluściach pamięci i zamieniły się w niesiony z różnym powodzeniem bagaż. A są i takie, które nadchodzą, mającą dopiero na horyzoncie — znaki, sygnały, zapowiedzi profilujące drogi, jakimi idziemy.

Mapa utraty daje się kreślić za pomocą gwiazdnych metafor. Kometą jest ciałem niebieskim, które grozi niszczycielskim uderzeniem

— jeśli spada, w eksplozji zdmuchuje wszystko na powierzchni i pozostawia pustynny krater. Ale to również kosmiczny wędrowiec, przechodzący po niebie w na nieludzką miarę skrojonej odysei. Kometa niesie też zastygłą pamięć katastrof kosmicznych, pozostawiając za sobą warkocz gazowych i skalno-lodowych odpadów. I wreszcie, w historii ludzkiej to jeden z najbardziej charakterystycznych omenów — zapowiedź nieszczęścia (wojny, głodu, zarazy *etc.*) albo jakiegoś doniosłego wydarzenia (tradycja przedstawia Gwiazdę Betlejemską, zwiastun zbawienia, jako kometę). Każdy z tych obrazów może posłużyć do opisu jakiegoś ubytku w ludzkiej egzystencji. Oczywiście, człowiek doznaje strat rozmaitych, różnego kalibru i z niejednakową częstotliwością. Wiele z nich jest na tyle drobnych, że nie pozostawia śladu i nie wpływa znacząco na proces kształtowania tożsamości. W tym szkicu jednak skoncentruję się na *kometach* — utratach stosunkowo rzadkich, jednak o znacznych rozmiarach, z którymi spotkania najczęściej są decydujące. Komety i noc mogą nam odpowiedzieć niejedno na temat wychowania. Wpatrywanie się w czarne niebo wydaje mi się jednym z najistotniejszych warunków dojrzewania.

2. NAD

MĘKA, czasomierz obcej gwiazdy,
Zabarwiająca każdą minutę innym rodzajem ciemności —
Męka twoich wyłamywanych drzwi,
Twojego porozbijanego snu [...].

Nelly SACHS: *** Męka, czasomierz obcej gwiazdy

Strata to często doświadczenie ciosu, ataku, wypadku — jakiegoś *uderzenia*. To coś, co na człowieka spada. Mniejsza o to w tym momencie, czy miał czas, aby się przygotować, czy też zdarzenie było nagłe — gdy przychodzi, pustoszy i wprowadza w ciemność. W życiu jest wiele takich braków, nieobecności, zniknięć, które uderzają w człowieka, zagrażając jego rozwojowi. Śmierć kogoś bliskiego. Po-

rzucenie. Zdrada. Rodzina jako *miejsce zniszczeń*¹, w którym człowiek doświadcza kneblowania, poniżania, bycia niechcianym, udawania, nieufności. Dla dziecka sieroctwo albo brak czasu czy obojętność rodziców (utrata uwagi, intymności, ciepła, męskiego lub żeńskiego komponentu osobowości). Utrata domu (miejsca, gdzie można wrócić, własnego *świata*). Wykluczenie z grupy albo z jakiejś przestrzeni publicznej. Utrata pracy bądź wpadnięcie w kierat pracy nieakceptowanej (strata środków do życia, inwencji, wolności, czasu). Utrata zdrowia. Przegapienie wielkiej szansy. Katastrofa symboliczna — załamanie poczucia sensu. Zanik wiary jak w wierszu bez Tadeusza Różewicza:

największym wydarzeniem
w życiu człowieka
są narodziny i śmierć
Boga
[...]
bez znaku bez śladu
bez słowa

czemuś mnie opuścił
czemu ja opuściłem
Ciebie

życie bez boga jest możliwe
życie bez boga jest niemożliwe
[...]²

Pierwszym efektem uderzenia, w wyniku którego tracimy coś naprawdę ważnego, jest *radikalna odmiana*. Wrażliwa istota ludzka traci nie tylko *obiekt*, który znika, ale w pewnym sensie całą rzeczywistość. Zostaje pozbawiona własnego *świata*. Pokazał to holenderski pisarz Pieter Frans Thomése w pięknej, poruszającej książce *Cień mojego dziecka*. W tym studium bólu po śmierci córki opisał doświadcze-

¹ Por. M. JAWORSKA-WITKOWSKA, Z. KWIECIŃSKI: *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków 2011, s. 184—190.

² T. RÓŻEWICZ: *bez*. W: IDEM: *Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000, s. 583.

nie *dziwnie* przeobrażającego się otoczenia. Wszystko staje się obce, niesamowite, zwichnięte, nie takie, jakie powinno być: „Ignorujemy dni, lecz one nas nie dostrzegają. Wloką nas za sobą, prowadzą w miejsca uderzająco podobne do tych, które znaliśmy. A jednak wszystko jest inne. Czy podczas naszej nieobecności ktoś specjalnie poprzestawiał przedmioty? O wszystko się obijamy, ciągle się potykamy, ponieważ nie mamy zielonego pojęcia, dokąd trafiliśmy. [...] Musimy bardzo uważać na to, co robimy, bo zostały popełnione błędy, coś istotnego poszło nie tak”³. Zagubieniu w niby bliskiej, a jednak poprzestawianej, przesuniętej, zepsutej rzeczywistości towarzyszy też poczucie *niedostępności* świata, jego implozji w bezpowrotny sen. „Córeczko, co się stanie ze światem, skoro ciebie już nie ma? Nic się już nie przebudzi, ponieważ ty nie nadejdiesz. Rzeczy leżą znów jak kiedyś, drzemiąc, zamknięte w sobie, ostrożnie je omijamy, żeby im nie przeszkadzać”⁴. Fiodor Dostojewski oddał doświadczenie *zamarzania* świata po stracie, wkładając w opowiadaniu *Potulna* w usta mężczyzny siedzącego przy zwłokach żony-samobójczyni słowa: „Wszystko jest martwe i wszędzie są trupy. Sami tylko ludzie, a wokół nich milczenie — i to jest ziemia!”⁵.

Śmierć — jako swego rodzaju paradygmat straty — Józef Tischner opisywał nie w kategoriach nicości, braku obecności, lecz aktywnej próżni — „żywej obecności nieobecności”, „pustoszenia”⁶. Fala uderzeniowa rujnuje oswojony świat, podważa więzi, działa odwartościowująco. Powstały brak jest agresywny, narzuca się, kolonizuje myśli, wyłamuje obronne rygle, wdziera się do snów. „Życie zaczęło się składać z miejsc, w których cię nie ma, czas — z chwil bez ciebie. [...] Nigdzie cię nie ma, bo jesteś wszędzie. Ale czy to ty? Czy tylko nadaliśmy twoje imię wszechobecnej nieobecności?”⁷. Wszystkie zaangażowania, codzienne czynności, możliwe

³ P.F. THOMÉSE: *Cień mojego dziecka*. Przeł. A. Oczko. Wołowiec 2011, s. 10—11.

⁴ Ibidem, s. 29.

⁵ F. DOSTOJEWSKI: *Potulna*. W: IDEM: *Opowieści fantastyczne*. Przeł. M. LEŚNIEWSKA. Kraków 1979, s. 106.

⁶ Por. J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków 1992, s. 274—275.

⁷ P.F. THOMÉSE: *Cień mojego dziecka...*, s. 32—33.

wybory tracą na znaczeniu. Uderzająca *kometa* niszczy i odmienia wszystko — życie nie jest już dla nas. Wzruszająco pokazał ów dramat bośniacko-hercegowiński poeta Izet Sarajlić, opisując pełne nadziei nowego otwarcia popołudnie kończące remont mieszkania, tuż przed śmiercią żony: „Jutro nie robimy nic. Pójdziemy na kawę do »Imperialu«, może i obiad zjemy na mieście. W tej chwili tylko śmierć wiedziała, że z naszego upragnionego jutra nic nie będzie. Kto inny będzie od jutra oglądał kolejne odcinki »Maigreta«, kupował nowe żyrandole, przerabiał stare sukienki, słuchał we dwoje Pavarottiego, wspominał, komentował przeczytane książki, karmił wróble i gołębie [...]. Nasze ostatnie jutro istniało jeszcze tylko wczoraj. Od jutra, choć nie mamy o tym pojęcia, zacznie się moje życie w pojedynkę”⁸. We wszystkich chwilach dnia, podczas wszystkich czynności kochana osoba mogłaby być... — jej *brak* jest w każdym momencie *obecny*, odcinając jednocześnie od normalnego życia tego, który pozostał.

Po stracie często załamuje się poczucie sensu egzystencji, czyli tego, co stanowi o orientacji, spójności, wartościowości działań. Jeszcze raz daje o sobie znać dynamiczny charakter *pustoszenia*, owo *bycie* tego, czego/kogo *nie ma*. Dobrosław Kot pisał: „Świat traci sens, gdyż do każdego doświadczenia świata podmiot dołącza świadomość, że Bliskiego już nie ma”⁹. Nieobecność *przykleja się* do rzeczywistości, radykalnie ją odmieniając i odbarwiając. Sándor Márai, wybitny węgierski pisarz, uchwycił to nawet na poziomie oddechu: „Poczucie braku? Jak brak powietrza. Nie tylko słowa, przedmioty ją przypominają, ale nawet powietrze. Czegoś brakuje także w powietrzu”¹⁰. Zarejestrował również narastanie wstrętu i poczucia, że świat jest oszustwem, jakie wywołuje nieodwracalna nieobecność bliskiego człowieka: „Powtarzający się odruch — jak przez sześćdziesiąt dwa lata i osiem miesięcy każdego ranka po obudzeniu się — będąc jeszcze w półśnie, wyciągam rękę, by wziąć ją za rękę. Kiedy nie ma czego chwycić, koszmarna myśl:

⁸ I. SARAJLIĆ: *Kocham bardzo*. Przeł. D. CIRLIĆ-STRASZYŃSKA. Sejny 2003, s. 158.

⁹ D. KOT: *Podmiotowość i utrata*. Kraków 2009, s. 263.

¹⁰ S. MÁRAI: *Dziennik (fragmenty)*. Przeł. T. WOROWSKA. Warszawa 2008, s. 585.

gdzie jest? W salonie? W łazience? Upadła?... Wtedy dociera do mnie, że nie ma jej tu, bo umarła. To chwila przebudzenia. Następuje po niej coraz silniejsza odraza. Odraza, że jej tu nie ma. Że umarła. Że to wszystko kłamstwo, co kiedykolwiek wygadywali o śmierci księża, lekarze i wszyscy inni ludzie. Fakt śmierci napawa odrazą”¹¹.

Uderzenie nicujące nie tylko wyobcowuje ze świata, ale też pustoszy wewnętrzne terytorium człowieka. Kto doznaje poważnej straty, sam w pewien sposób ginie. Coś w nim umiera, stygnie, nieruchomieje. Grawitacja otchłani wciąga *ja*, paraliżując źródła witalne. Może w człowieku pojawić się impuls odmowy życia, potrzeba zniknięcia. Emblematem takiej tendencji stał się Głodomór z opowiadania Franza Kafki, który nie znalazłszy czegoś, co by mu naprawdę smakowało (a więc pozbawiony soli, smaku, sensu egzystencji), niezadowolony z siebie, pozbawiony zrozumienia oraz zainteresowania otoczenia, rozwija zawzięcie ascetyczny kunszt i niknie w zbutwiełej słomie klatki¹². Świadectwo dawał także Márai: „Po śmierci L. rozpoczął się dla mnie nowy rodzaj życia na emigracji. Inni cierpią na przymus bycia w centrum, wszędzie i za każdą cenę chcieliby widzieć i słyszeć swoje nazwisko. U mnie natomiast chorobliwą formę przybrał przymus zniknięcia. Nie czytać swojego nazwiska, nie słyszeć o sobie, zniknąć”¹³.

Jest w takim odruchu naturalna potrzeba schowania się, wycofania się w bezpieczne miejsce w sytuacji osłabienia ugodzonego próżnią *ja*. Ale jest i utrata siebie, śmierć wewnętrzna, rozpacz, tak jak ujmował ją Søren Kierkegaard — jako pragnienie pozbycia się siebie. Podmiot nie może znieść tego, że jest sobą *bez* obiektu pożądania i że nie może *przestać* być sobą: „Jakaś dziewczyna rozpacza z miłości — z powodu straty ukochanego, czy to, że umarł, czy to, że nie dochował jej wiary. [...] Ta jej osobowość, której pozbyłaby się natychmiast, gdyby ukochany został »jej« ukochanym, ta osobowość staje się dla niej męką, z chwilą gdy jest osobowością bez

¹¹ Ibidem, s. 588.

¹² Por. F. KAFKA: *Głodomór*. W: IDEM: *Nowele i miniatury*. Przeł. R. KARST, A. KOWALKOWSKI. Gdynia 1991.

¹³ S. MÁRAI: *Dziennik...*, s. 583.

»niego« [...]”¹⁴. Straty *nad* nami to jeden z najpotężniejszych czynników kształtowania tożsamości — odmieniający radykalnie klimat życia zewnętrznego i wewnętrznego.

3. POD

W głębi ziemi
moja dusza sunie
cicho jak kometa

Tomas TRANSTRÖMER: *Orla skała*

Utrata wydaje się nie tylko gwałtownym wydarzeniem nawiedzającym człowieka, ale również substancją jego życia, gruntem, po którym chodzi, naturalną i nieuchronną koleją rzeczy. „Żyjąc, tracimy życie” — pisała Maria Janion, przytaczając opowieść o podróżniku, który w Arktyce schronił się przed wilkami w igloo, ale para z jego ust zamarzała na ścianach i czyniła kryjówkę coraz mniejszą — z każdym oddechem tracił przestrzeń życiową¹⁵. Utratą jest upływ czasu, przemijalność, śmierć — tutaj nie jako uderzający pocisk, ale jako składnik rytmu przyrody, horyzont, cień życia. Niczym *Sein zum Tode* Martina Heideggera. Agata Bielik-Robson pisała: „Tymczasem, Heidegger nalega, śmierć jest zawsze tu i teraz [...]. Nasza skończoność nie jest czymś, co wydarzy nam się w nieokreślonej przyszłości, lecz czymś, co określa nasze życie w każdej chwili”¹⁶. Jeden z najgenialniejszych polskich poetów braku, Bolesław Leśmian, wskazywał na *bezpowrotność*, nieodwracalność wydarzeń — na przykład zbrodni — wpisaną w ulotną tkankę istnienia: „Ty się już nie

¹⁴ S. KIERKEGAARD: *Choroba na śmierć*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. Warszawa 1995, s. 21.

¹⁵ M. JANION: *Żyjąc, tracimy życie. Niepokojące tematy egzystencji*. Warszawa 2001, s. 232.

¹⁶ A. BIELIK-ROBSON: *Nieukończona praca żałoby: śmierć w nowoczesności*. W: EADEM: *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*. Kraków 2008, s. 390.

powtórzysz w rozwianym istnieniu, / A ona wciąż się w twoim powtarza imieniu”¹⁷.

Przemijalność może być źródłem wielkiego smutku. Zygmunta Freud opisał spacer, jaki pewnego razu odbył w towarzystwie przyjaciela i młodego pisarza po wyjątkowo urokliwej okolicy. Niestety, jego towarzysze nie potrafili cieszyć się czarem przyrody — przeszkadzała im świadomość, że jest on chwilowy i zniknie wraz z nadejściem zimy, tak jak przepadnie wszelkie w ogóle piękno naturalne czy przez człowieka stworzone. W gruncie rzeczy nic niewarte są obiekty, które można by kochać i podziwiać, skoro bez ratunku w proch się obrócą. Psychiatra wiedeński usiłował odeprzeć te argumenty, wskazując, że to, co podlega przemijalności, pojawia się rzadko, a więc raczej podwyższa wartościowość, a nie pozbawia jej: „Jeśli istnieje kwiat jednej nocy, to jego kwiecie nie wydaje się nam mniej wspaniałe dlatego, że można je tak krótko podziwiać”¹⁸. Ale na melancholijnych kompanach ta myśl nie zrobiła wrażenia. Freud doszedł do wniosku, że wchodził tu w grę silny czynnik emocjonalny — bunt psychiczny przeciwko żałobie: „Idea przemijalności tego piękna sprawiła, że owe wrażliwe natury poczuły przedsmak żałoby z powodu własnej śmierci, ponieważ zaś dusza instynktowo ucieka przed wszelkim bólem, myśl o przemijalności piękna mąciła mym towarzyszom drogi przyjemność, jaką mogliby z niego czerpać”¹⁹.

Utratą może być pustka, martwa cisza, entropia, „wata codziennego życia” Virginii Woolf²⁰ albo „nuda” Brunona Schulza²¹ — podmucho marazmu i nicości, z których egzystencja musi się nieustannie wydobywać twórczym wysiłkiem, jeśli nie chce sama rozproszyć się i ulotnić. Pisał Leśmian: „I nie ma tu na świecie tego, co być mia-

¹⁷ B. LEŚMIAN: *Zdziczenie obyczajów pośmiertnych*. Kraków 1998, s. 18.

¹⁸ S. FREUD: *Sztuki plastyczne i literatura*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009, s. 191.

¹⁹ Ibidem, s. 192.

²⁰ Por. V. WOOLF: *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*. Przeł. M. LAVERGNE. Warszawa 2005, s. 184.

²¹ Por. M.P. MARKOWSKI: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 249–250.

ło. [...] / Trzeba to wszystko sycić wciąż, jak ogień święty — / Bo zgaśnie, lada wichrem bez żalu zdmuchnięty”²².

Na utracie polega funkcjonowanie kultury. To, co powoła do istnienia twórczy duch ludzki, oddziela się od niego i kosztniej w dziełach, generując przedmiotową przestrzeń, mniej lub bardziej obcą dla podmiotu. Poeci tracą swoje wiersze, muzycy swoje kompozycje, aktorzy i nauczyciele nie panują nad swoimi spektaklami, ułożony w kuchni bukiet kwiatów przestaje być częścią duszy. W sposób nieuleczalny dochodzi do napięcia *życia* i *formy*, potrzeb rozwoju i obiektywnych wytworów. Georg Simmel nazwał to *tragedią kultury*. „Twórcze życie ustawicznie tworzy coś, co samo nie jest życiem, coś, co w jakiś sposób prowadzi do jego wyczerpania się [...]. Ta sprzeczność jest właściwą i ciągłą tragedią kultury”²³. Niespełnienie jest podstawą ruchu kulturotwórczego. Bez *pustego miejsca*, sytuacji bycia *pozbawionym czegoś*, bez *zanikania* znaczeń, które trzeba *odnawiać* — nie byłoby kultury.

Utratą jest opisywany przez Martina Bubera nieuchronny i nieustanny upadek relacji Ja — Ty w przedmiotowy stosunek Ja — Ono. Oczy podarowane są tylko na chwilę. Spotkanie — nawet najpiękniejsze i najintensywniejsze — nie jest nieprzerwane i kończy się *wzniosłą melancholią*: „Jest jednak wzniosłą melancholią naszego przeznaczenia, że w naszym świecie każde Ty musi stać się Ono. Nawet jeśli jego obecność w bezpośredniej relacji była wyłączna, z chwilą zakończenia oddziaływania lub skalania przez pośrednictwo, staje się ono przedmiotem pośród przedmiotów, być może najbardziej dostojnym, lecz mimo to jednym z nich, zmierzonym i zamkniętym granicami. [...] Człowiek, który dopiero co był jedyny [...], nie podpadający pod doświadczenie, a tylko dający się dotknąć, jest znowu Nim lub Nią, sumą właściwości, zobrazowaną ilością. Mogę znów wydobyć z niego kolor jego włosów, odcień mowy, barwę dobroci. Ale dopóki mogę to czynić, nie jest on już moim Ty, a jeszcze nie jest nim znowu”²⁴.

²² B. LEŚMIAN: *Zdziczenie obyczajów pośmiertnych...*, s. 28.

²³ G. SIMMEL: *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Przeł. W. KUNICKI. Kraków 2007, s. 23–24.

²⁴ M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. DOKTÓR. Warszawa 1992, s. 48–49.

Utratą jest opuszczenie łona matki; wyrastanie z ulubionych ubrań, zabawek i przyzwyczajeń; zakończenie jakiegoś etapu edukacji; wyprowadzka z domu rodzinnego; zmiana cywilizacyjna odmieniająca otoczenie i praktyki społeczne; usamodzielnianie się własnych dzieci lub uczniów; przejście na emeryturę — w każdym z tych przypadków tracimy jakiś *świat*. I choć bywa to bardzo bolesne, stanowi niejako naturalny porządek rzeczywistości. Bez *przekraczania* światów rozwój byłby niemożliwy. Pisał Erich Fromm o człowieku tkwiącym w sztywnej więzi posłuszeństwa: „Zachowując związki z naturą, matką czy ojcem, udaje mu się rzeczywiście czuć w świecie bezpiecznie, za bezpieczeństwo to płaci jednak poddaniem, zależnością i zablokowaniem pełnego rozwoju swojego rozumu oraz zdolności kochania”²⁵.

Utrata wpisana jest też w kształt nowoczesności, którą w wersji obecnej Zygmunt Bauman nazywa *płynną*, tłumacząc, że jeśli czegoś możemy w życiu być pewni, to tego, że w trakcie jego trwania niemal wszystko wokół się odmieni. Instytucje i praktyki społeczeństwa konsumentów — w awersji do długoterminowości poddane permanentnym reformom i reorganizacjom — przypominają ciecze zmieniające wciąż kształt w zależności od aktualnie używanego naczynia. Tym samym życie to coraz częściej trening porzucania: „[...] życie w płynnonowoczesnym świecie, który, jak wiadomo, uznaje tylko jeden pewnik — że jutro nie może być, nie powinno być, i nie będzie takie jak dzisiaj — oznacza codzienną przymiarkę do znikania, ginięcia, zacierania i umierania; a więc, pośrednio, odgrywania nieostateczności śmierci, powracających zmartwychwstań i ustawicznych nowych wcieleń”²⁶. Taki tryb uspołecznienia przynosi banalizację braku. Przyzwyczajenie do wszechobecnej zmienności osłabia zaangażowanie, odpowiedzialność, więzi, czyniąc człowieka nie tyle umiejętnym w radzeniu sobie ze stratami, ile po prostu niezdolnym do ich zauważania i przeżywania przez atrofię wrażliwości aksjologicznej. Trywializacja utraty w konsumenckiej *nieznośnej lekkości bytu* dochodzi do głosu w wierszu Marcina Świetlickiego *Po nocy*:

²⁵ E. FROMM: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Przeł. H. ADAMSKA. Poznań 2000, s. 95.

²⁶ Z. BAUMAN: *Płynny lęk*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2008, s. 13.

Tej nocy niebo miało się rozświecić
resztką ogona umarłej komety.
Ale mgła była, nic nie było widać.
Noc rozświeślały mdłe supermarketu
światła. I tyle. Coś wszystko ostatnio
tak się rozmywa. Koniec świata przyjdzie
westchnie i wyjdzie²⁷.

Edukacja — co rzadko sobie uświadamiamy — jest przestrzenią strat, braków, zniknięć, przemilczeń. Traktujemy ją zwykle jak naturalne dobrodziejstwo transmisji wzorców społecznych i szlachetnych tradycji, zapominając, że to, co oferuje, może jednocześnie odbierać (przesłaniać, unieważniać, zafałszowywać) coś innego, być może w życiu ważniejszego. Bylejakość, skoncentrowany na wskaźnikach i papierach formalizm, wydziedziczenie z kultury codziennie w szkołach i akademiach zasłaniają nawet najpiękniejsze i najgroźniejsze *komety*. Nie ma miejsca na żadne marzenie, tęsknotę, wstrząs, koniec świata. „Westchnie i wyjdzie”. Amerykański humanista George Steiner — świadomy znaczenia języka i narracji w rozwoju tożsamości — pisał o *głodzeniu* dziecka przez pozbawianie go opowiadań i wierszy. To „zamurowywanie w próżni”²⁸. Jeśli dziecko pozostanie „puste” (bez słów z *Biblii*, mitologii, baśni, wielkiej literatury), to jego wyobrażenia i wrażliwość umrą. Steiner wskazywał też na postępującą trywializację studiów, które najczęściej nie są już w stanie zaświadczyć o najwybitniejszych osiągnięciach kultury: „Dziś na wydziałach humanistycznych upiorność list zajęć dostrzega ten, kto pamięta, o czym się nie mówi, kto zna inną listę: tematów tabu”²⁹. Zbigniew Kwieciński przywołał za Elliotem Eisnerem pojęcie *wyzerowanego programu* jako tych składników kultury, które szkoła całkowicie pomija, których *nie uczy*³⁰. Takie straty programowe mogą mieć kluczowe znaczenie dla tego, co jesteśmy w stanie o sobie i o świecie pomyśleć.

²⁷ M. ŚWIETLIKI: *Po nocy*. W: IDEM: *Nieczynny*. Warszawa 2003, s. 51.

²⁸ G. STEINER: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. KUBIŃSKA. Gdańsk 1997, s. 157.

²⁹ G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007, s. 152.

³⁰ Por. Z. KWIECIŃSKI: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław 2007, s. 142.

Życie ufundowane jest na stratach. Stoją one u podstaw wielu ludzkich doświadczeń, między innymi: zbuntowanego smutku, twórczości, melancholii relacji, samodzielności, wyjałowienia egzystencji, wydziedziczenia kulturowego.

4. ZA

Dawno temu był szok
co zostawił po sobie długi, blado migoczący ogon komety.
Otocza nas. Zamazuje obraz telewizyjny.
Osadza się jak zimne krople na drutach elektrycznych.

Tomasz TRANSTRÖMER: *Po czyjejś śmierci*

Andrzej Poniedziałski zanotował ironicznie, że szukanie tego, czego się nie ma, to relaks w porównaniu z szukaniem tego, co się zagubiło³¹. Bywa, że dziury tkwią w pamięci (czasem podświadomości), mamy je „za sobą”, „w plecach”: przemieniają się w (po)urazowe ślady, uporczywy cień, bagaż, z jakim idziemy przez świat. Utrata może człowieka nie opuścić, pozostać w nim, odnawiać nieustannie swoją raniącą energię. W opowiadaniu Pascala Quignarda *Wszystkie poranki świata* bohater zwraca się do widma umarłej żony: „Nie wiem, jak to wyrazić, pani moja. Upłynęło dwanaście lat, a pościel w naszym łóżu ciągle nie wystygła”³².

Brak w postaci traumatycznego jądra prowadzi do melancholii. W znanej koncepcji Zygmunta Freuda melancholia jest stanem nieprzepracowanej straty — utajonej, wypartej zależności od zgubionego obiektu miłości. Żałoba pozwala pożegnać się i oddzielić od nieżyjącego lub w inny sposób utraconego bliskiego (albo od wartości, które przepadły). Jeśli jednak praca żałoby nie zostanie podjęta czy

³¹ Por. M. UMER, A. PONIEDZIAŁSKI: *Jak trwoga, to do bloga*. Warszawa 2008, s. 40.

³² P. QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata*. Przeł. K. SZEŻYŃSKA-MAĆKOWIAK. Warszawa [b.i.w.], s. 55.

ukończona, w jej miejsce wejdzie inna — praca melancholii. *Ja* nigdy nie opuści obiektu, który przestał istnieć. W dodatku człowiek może nie pojmować tego, co się dzieje. Freud pisał, że w melancholii mamy czasem do czynienia z nieświadomością utraty: „Ba, z przypadkiem tego rodzaju moglibyśmy mieć do czynienia również wtedy, gdy wywołująca melancholię utrata znana jest choremu, który wprawdzie zdaje sobie sprawę, *kogo* stracił, nie potrafi jednak stwierdzić, *co* oznacza ta utrata”³³. Nie chodzi więc o to, że nie wiemy, iż coś utraciliśmy. Przeciwnie, w depresyjnej aurze potrafimy znakomicie wskazać nieobecny przedmiot — tęsknimy za kimś bliskim, brakuje nam miłości, przeminął jakiś fragment świata, do którego byliśmy przywiązani, zgubiliśmy cenną rzecz, fiaskiem zakończyły się nasze starania, upadły ideały, rozczarowali ludzie, rozwiała się młodość *etc.*, lecz nie wiemy, co w gruncie rzeczy w tych obiektach utraciliśmy, dlaczego ich zniknięcie rujnuje cały pozostały sens. Melancholia zamyka w poczuciu braku, zasłaniając jednocześnie *motor* cierpienia³⁴. Oślepione, zdezorientowane przykucie do pustego miejsca. Agata Bielik-Robson przekonywała: „Zależność od zmarłego nie jest w naszej kulturze zależnością życiodajną. Melancholia nie wyraża bowiem woli podjęcia zobowiązania wobec zmarłego i kontynuacji jego dzieła; wyraża tylko znieruchomiałą w absolutnej pasywności, absurdalną wierność”³⁵.

Utrata, której garb generuje melancholię, prowadzi do *osłabienia ja*. Z jednej strony jest to szansa samopoznania dla kruchych, zwichniętych (*out of joint*), narcystycznych istot, jakimi jesteśmy; z drugiej strony jednak grozi wepchnięciem w neurotyczne niepokodzenie z sobą i niszczenie więzi z innymi. Freud zauważył, że towarzyszy melancholii nadzwyczajne obniżenie i zubożenie *ego*, przejawiające się w poczuciu własnej niegodności, niezdolności, podłości. Coś *trawi*, niszczy *ja*. Tłumaczył wiedeński uczonec: „W wypadku żałoby to świat zubożał i opustoszał — w wypadku

³³ S. FREUD: *Żałoba i melancholia*. W: IDEM: *Psychologia nieświadomości*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009, s. 149.

³⁴ POR. M. BIEŃCZYK: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa 2000, s. 16.

³⁵ A. BIELIK-ROBSON: *Nieukończona praca żałoby...*, s. 395.

melancholii zubożało i opustoszało samo »ja«³⁶. Pojawia się tu atoli symptom dziwny. Dezawuowaniu siebie u melancholika nie towarzyszy wstyd, ma on wręcz potrzebę zakomunikowania otoczeniu własnej bezwartościowości, epatuje samooskarżeniem. Freud doszedł do wniosku, że dzieje się tak dlatego, że wyrzuty wobec siebie są w istocie skierowane do utraconego obiektu przywiązania — to oskarżenia odnoszące się do drugiego, który zostawił, do rzeczy, która zniknęła. W melancholii energia miłosna pozbawiona obiektu wycofuje się do wnętrza — następuje utożsamienie *ja* z nieobecnym przedmiotem. Utożsamienie *ja* z pustką. Marek Bieńczyk tłumaczył sytuację melancholika (przez Freuda zarysowaną) tak: „Na własną osobę przerzuca w doświadczeniu samooskarżenia i samoudręczenia wyrzuty adresowane do utraconego obiektu miłości, i to negatywne, destrukcyjne utożsamienie libido ze stratą, to narcystyczne wchłonięcie obiektu i uczynienie z siebie jego substytutu, rzucenie na siebie jego cienia, stanowi podstawowy mechanizm melancholii: mechanizm, który stratę obiektu zamienia w stratę zachodzącą wewnątrz »ja«³⁷”.

Komety-nieobecności *za* nami to nie tyle te, które pojawiły się *kiedyś* i zniknęły z horyzontu, powiększając po prostu katalog biograficznych przygód, ale te, które wciąż suną przez nasze niebo i rzucają cień. Te, które — choć nie bombardują bezpośrednio — toksycznym ogonem porażają pragnienia, motywacje, nadzieje; w dziurę i w balast przemieniają wewnętrzny dom człowieka; ale także — w paradoksalnej strukturze utraty — zasilają pokłady inwencji. „Och, moje dzieci, ja nie komponuję! Nigdy niczego nie napisałem. To wszystko dary wody, krople wody, pyłki bylicy, żywe łańcuszki, które spletałam czasami, wspominając pewne imię, wspominając radość i rozkosz. [...] Kiedy pociągam smyczkiem, rozdieram na strzępy własne, żywe serce i składam w ofierze jego skrawek³⁸”.

³⁶ S. FREUD: *Żałoba i melancholia...*, s. 149.

³⁷ Por. M. BIEŃCZYK: *Melancholia...*, s. 23.

³⁸ P. QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata...*, s. 52.

5. PRZED

Wciąż stałem, szukając Komety tam w górze
Daremnie czekałem. Gdy ona powróci
Mnie już tu nie będzie. Kto inny zanuci
O lesie, o trawie, o wodzie
O śmierci, co po każdego przychodzi
O miłości, o zdradzie, o świecie

Jaromír NOHAVICA: *Kometa*

Utrata ulokowana bywa również *przed* nami, zarówno w postaci oczekiwanych nieobecności, które dopiero nadejdą, wyobrażeń opróżnionej przyszłości (czy wręcz niemożliwości takich wyobrażeń), jak i braków *naprzeciw*, które domagają się zapełnienia.

Ludzki horyzont usiany jest stratami. Powiadamia nas o tym lęk jako świadomość możliwego niebytu³⁹. Lękamy się złego losu i śmierci, wiedząc, że prędzej czy później nie ominą nas. Boimy się pustki i bezsensu — utraty tego, co nadaje znaczenie rzeczom; przemiany uczestnictwa, afirmacji, więzi w obojętność lub awersję. Obawiamy się też winy oraz potępienia, konfrontacji z pytaniami o to, co z siebie samych uczynimy i jak wykorzystamy dany nam czas. Bycie, prawda i dobro zagrożone są ubytkiem, który może w każdej chwili nadeść. Widmo braku mąci niejednokrotnie radość z *tu* i *teraz*, a wyobrażenie katastrofy wprawia człowieka w drżenie, smutek i bezsenność. Bywa i tak, że lęk przed utratą jest tak silny, że jednostka „przygotowuje się” do braku, nie dopuszczając w ogóle, z góry, do powstania rzeczywistej relacji z obiektem, który spodziewa się utracić. Tak działa między innymi mechanizm idealizacji. Pisał Krzysztof Grzywocz: „Idealizacja może być także subtelną formą przygotowania do odejścia: idealizuję, aby się potem głęboko rozczarować i mieć wystarczająco przekonywający powód, aby kogoś opuścić. [...] Strata możliwości popełniania błędów, pomyłek jest dużą krzywdą dla obu stron związku”⁴⁰. Anty-

³⁹ P. TILICH: *Męstwo bycia*. Przeł. H. BEDNAREK. Paris 1983.

⁴⁰ K. GRZYWOCZ: *Przesłonięte światło. Depresja a życie duchowe*. Kraków 2006, s. 20.

cypacja straty w trybie jej urzeczywistnienia przenika też stany melancholijne. Jak pokazał Marek Bieńczyk, chcąc uchronić się przed stratą, melancholik ustawia przedmiot od razu poza swoim zasięgiem — jest to przywłaszczenie obiektu przez wypełnienie się poczuciem jego straty, podczas gdy o żadnym „posiadaniu” nie było mowy⁴¹.

Po doświadczeniu dotkliwego zniknięcia przyszłość ulega rozbiciu i zostaje spustoszona. Coś nigdy się nie wydarzy. Jakiś wariant wszechświata przestaje istnieć, chociaż potrafimy go pomyśleć. Thomése po śmierci córki pisał, że próbuje ułożyć „puzzle jej zniszczonej przyszłości”: „Tak wiele się nie wydarzyło, tak wiele nie zaistniało. [...] Jej głos? Gdzie jest śnieg, który nigdy nie spadł? [...] kto odtworzy pocałunek dziewczyny, która nigdy nie całowała? Kto wykopie jej zapachy, jej śmiech? Każda próba rekonstrukcji kończy się czymś, co nigdy nie istniało”⁴². W tym sensie przyszłość zostaje zamrożona, unieruchomiona. Przed człowiekiem rozciąga się pustka nieurzeczywistnionego kształtu, niezrealizowanych możliwości, szklanego *nigdy*. „Imię Isa Thomése na zawsze pozostanie otwarte. Po niej żadnej kropki, tylko pytańnik. Elisa Makira Thomése. Paczka, której nie odebrano [...]”⁴³. Podobny motyw niepewności w *zawsze* znajdujemy w wierszu arcyapoety braku Paula Celana, który w 1953 roku po śmierci nienarodzonego dziecka napisał *Nagrobek dla François*:

Podwoje świata
stoją otworem:
otwarte przez ciebie
w dwoistej nocy.
Słyszemy je — biją i biją,
i wnoszą niepewne,
i wnoszą Zieleń do twego Zawsze⁴⁴.

⁴¹ Por. M. BIEŃCZYK: *Melancholia...*, s. 109–110.

⁴² P.F. THOMÉSE: *Cień mojego dziecka...*, s. 18, 50.

⁴³ Ibidem, s. 54.

⁴⁴ P. CELAN: *Nagrobek dla François*. W: IDEM: *Wiersze*. Przeł. F. PRZYBYŁAK. Kraków 1988, s. 25.

Przyszłość zostaje *wymazana* w spotkaniu ze śmiercią. Emmanuel Lévinas wskazywał, że śmierć to granica męstwa podmiotu, całkowita *inność*, co do której nie sposób mieć jakichkolwiek zamierzeń: „Jest tak nie dlatego, że istnieją przedsięwzięcia dla podmiotu niemożliwe, że jego władze są w jakiś sposób skończone; śmierć nie zwiastuje jakiejś rzeczywistości, wobec której jesteśmy bezradni, wobec której moc nasza jest niewystarczająca — rzeczy przerastające nasze siły wyłaniają się wszak już w świecie światła. Ważne w ujęciu śmierci jest właśnie to, że w pewnym momencie nie *możemy już móc*; właśnie tutaj podmiot traci samo podmiotowe panowanie. [...] Śmierć to niemożliwość posiadania jakiegoś projektu”⁴⁵. W perspektywie biblijnej przyszłość wiąże się z obietnicą podobieństwa do Boga, ale to — wbrew pozorom — niczego nie rozjaśnia, tylko wprowadza w jeszcze większą niewyobrażalność tego, co czeka na człowieka po ostatecznej utracie i spotkaniu z *Całkowicie Innym*: „Umiłowani, już teraz jesteśmy dziećmi Bożymi, a jeszcze się nie okazało, czym będziemy. Wiemy, że gdy się On ukaże, staniemy się do Niego podobni, ponieważ ujrzymy Go takim, jakim jest” (1 J 3,2)⁴⁶.

Utrata *przed* może oznaczać także te luki, nieobecności, ubytki, które usytuowane są na naszej drodze i wymagają interwencji — niczym *puste miejsca* do wypełnienia, *dziury* na trasie wędrówki. Jedne zauważamy, inne pozostają ukryte. Mogą się wiązać z nadchodzącymi szansami, sprzyjającym czasem (*kairos*), których niewykorzystanie okazuje się wielką stratą. Mogą się wiązać też ze stanem wydziedziczenia z kultury, groźnego dla życia duchowego odcięcia od wartości i sensów dziedzictwa symbolicznego — zarówno w postaci uniwersalnej, dotyczącej każdego bez względu na stopień odczytania (wskutek ograniczoności ludzkich zasobów percepcyjnych), jak i w formie zawinionej brakami i stratami w kształceniu.

⁴⁵ E. LÉVINAS: *Czas i to, co inne*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. Warszawa 1999, s. 77–78.

⁴⁶ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. zespół pod red. M. PETERA, M. WOLNIEWICZA. T. 4. Poznań 1994.

6. Pedagogia utraty

zagrzebana w futro białej niedźwiedzicy
gwiazdy uczę
miłości
wyjaśniam gwiazdom
że miłość jest prawdą
która wynika
na końcu każdego równania

Halina POŚWIATOWSKA:

*** zagrzebana w futro białej niedźwiedzicy

Utrata ma ambiwalentny charakter. Niszczy i rani, ale również umożliwia pojawienie się nowych form życia w pustym miejscu. Krzywdą jest iluzoryczna wizja egzystencji bez strat, wedle optymistycznych zasad: „wszystko możesz”, „wszystko ci się należy”. Jej efektem najczęściej jest po prostu życie w rozczarowaniu, nieustanna frustracja, że nie jestem dość urodziwy, dość bogaty, słuchany i doceniany, odpowiednio młody, dostatecznie kochany, wystarczająco dobry *etc.* Jednak po stracie i zranieniu coś się może w człowieku na trwałe zatrzymać, nie rozwijać dalej, na przykład kontakt z samym sobą (ze swoimi pragnieniami, uczuciami, motywami), relacje z ludźmi, zdolność podejmowania zadań. Człowiek może się zamknąć — w depresji, w karierze, w hobby. Dlatego pedagogiczne idee i zabiegi związane z wszechobecną utratą koncentrują się przede wszystkim na dwóch aspektach sprawy: po pierwsze, na opiekuńczym osłanianiu człowieka przed destrukcyjnymi konsekwencjami ubytków; po drugie, na rehabilitacji utraty jako istotnego czynnika rozwoju.

W przeżywaniu rozmaitych odejść ogromnie ważna jest *praca żałoby*. Zygmunutowi Freudowi zawdzięczamy zwrócenie uwagi na to, że żałoba jest *pracą*, czyli czymś do wykonania, co wymaga wysiłku, czasu i ukierunkowania (można by powiedzieć: kształcenia). Po stracie nasza energia miłosna zostaje pozbawiona obiektu, ale rodzi się naturalny opór wobec przeniesienia jej gdzie indziej. Wkraczamy w przestrzeń więzi życzeniowej (iluzji). W normalnej sytuacji respekt

przed rzeczywistością odnosi w końcu zwycięstwo, ale potrzeba do tego wielkiego nakładu czasu i energii (wspomnienia i oczekiwania związane z utraconym obiektem są stopniowo wygaszane, libido obsadzone w innym miejscu). Żałoba absorbuje *ja* i stąd w trakcie jej trwania następuje częściowa utrata zainteresowania światem zewnętrznym⁴⁷. Przede wszystkim zaś potrzebny jest czas. Żałoba to *proces* osławiania się z nową sytuacją, bolesnej, stopniowej konfrontacji z nieobecnością. Jeśli zabraknie czasu — a tego w naszej cywilizacji wciąż nam zbiorowo i indywidualnie brakuje — to zostanie on przerwany i utrata przejdzie w stan wyparcia, zakamuflowania, ropienia, rozpoczynając swój podstępny kreci żywot. Pisała Agata Bielik-Robson o nowoczesnym, sprawnym załatwianiu pochówku: „Tymczasem wyrzuty sumienia, że pożegnanie odbyło się w ten właśnie pobieżny i niedbały sposób, pozostaną na zawsze. Wszystko dzieje się za szybko: w szoku, strachu, nerwowym pośpiechu. Nie ma czasu, żeby się przyzwyczaić, oswoić, pokonać lęk przed trupem, usiąść przy nim, obserwować ślady jego ostatniego życia, pojąć, co się stało, i na spokojnie doświadczyć porażającej rozpacz⁴⁸”.

Wszystkie etapy żałoby muszą zostać *przeżyte*, musi znaleźć się dla nich czas. Najczęściej wymienia się trzy podstawowe: negację, upust emocji, poszukiwanie utraconego⁴⁹. **Negacja** to zaprzeczanie, próba nieprzyjęcia do wiadomości straty, bagatelizowanie jej, „spokój współumarłego”, zamknięcie się w sobie. Bohater Dostojewskiego broni się: „Dziwna myśl: a co, gdyby nie chować? Bo jeżeli ją zabiorą, to... o nie, to niemożliwe, żeby ją zabrano!”⁵⁰. Thomése: „To najgorsze, co mnie mogło spotkać i teraz się dokonuje. Tam, za mną, umiera nasze dziecko. Za chwilę odejdzie na zawsze. Wiedziałem o tym, ale tego nie czułem. Przestałem w ogóle czuć cokolwiek. Stałem się kamieniem, mogłem już tylko pęknąć”⁵¹.

Negacja dotyczy nie tylko uderzającej, sunącej albo tkwiącej głęboko straty *nad*, *pod* i *za* nami („Nic się nie stało”), ale także tej

⁴⁷ Por. S. FREUD: *Żałoba i melancholia...*

⁴⁸ A. BIELIK-ROBSON: *Nieukończona praca żałoby...*, s. 396.

⁴⁹ Por. K. GRZYWOCZ: *Przesłonięte światło...*, s. 26–39.

⁵⁰ F. DOSTOJEWSKI: *Opowieści fantastyczne...*, s. 105.

⁵¹ P.F. THOMÉSE: *Cień mojego dziecka...*, s. 21.

oczekiwanej *przed* („Nic się nie stanie”, „Wszystko będzie dobrze”). Thomése odnotował ten oszukańczy mechanizm narracyjny: „Tymczasem myśli zwyczajnie pracują dalej nad anegdotą, którą kiedyś usłyszy: jak tata i mama zatroskani całą noc spędzili przy jej łóżeczku w szpitalu”⁵². Podobne zjawisko opisał syn umierającej Susan Sontag: „Pragnęła, byśmy ją podnosili na duchu, chciała w nieskończoność słuchać tej samej pocieszycielskiej mantry powtarzanej w najróżniejszych wariantach: »Przeżyjesz, przeszczep się przyjmie, twój przypadek nie jest beznadziejny«”⁵³. Na tym etapie — podkreślają terapeuci — nie należy tłumaczyć, rozbijać iluzji racjonalną argumentacją, tylko towarzyszyć — przez herbatę, spacer, dotyk dostarczać zranionemu doświadczenia rzeczywistości. Jak pięknie napisał Krzysztof Grzywocz, można być dla drugiego „delikatnym i cichym pomostem, poprzez który wróci do życia”⁵⁴.

Ujawnienie emocji — lęku, agresji, smutku, niepewności, poczucia winy *etc.* — to etap drugi. „Dziś postawiłem parkan. Chociaż mieszkamy na dachu miasta [...], zawsze są jakieś łyby, gęby, mordy. Boże, jak ja nienawidzę ludzi. A kysz! No już! Przynajmniej poobcinałem kwiaty w naszym odizolowanym ogrodzie [...]”⁵⁵. To ważne, aby pozwolić uczuciom zaistnieć, pozwolić człowiekowi płakać, wyrażać agresję — przeżyte emocje dostarczają energii, konfrontują z rzeczywistością: po utracie jest się czego bać, jest czego żałować.

Poszukiwanie utraconego — to faza trzecia, ujawniająca się w próbie odzyskania jakiejś części *utraconego* (powrót do miejsc, wspomnień). To pożegnanie i zatrzymanie tego fragmentu dawnej relacji, który można zachować jako ważny składnik doświadczenia, komponent tożsamości. Istotne jest, aby pozwolić drugiemu szukać, zachęcać do opowiadania o utraconym. Można się naprawdę oddzielić tylko od tego, co się odnalazło.

Zadanie osoby wspierającej — której troską jest, by ból utraty nie zablokował rozwoju człowieka — polega na tworzeniu przestrzeni dla

⁵² Ibidem, s. 20.

⁵³ D. RIEFF: *W morzu śmierci. Wspomnienie syna*. Przeł. A. NOWAKOWSKA. Wrocław 2009, s. 98.

⁵⁴ K. GRZYWOCZ: *Przesłonięte światło...*, s. 29.

⁵⁵ P.F. THOMÉSE: *Cień mojego dziecka...*, s. 9.

żałoby. Nie naiwne i niewczesne pocieszenie ani nie — nader częste — odciąganie uwagi („żeby nie myślał o tym”), lecz spokojne, mądre towarzyszenie w negacji, uwalnianiu emocji i poszukiwaniu zguby.

Utrata — choć wolelibyśmy, by było inaczej — jest ważnym mechanizmem rozwojowym. Świadomość tego obecna jest od zawsze w wychowaniu — czasem w formach wynaturzonych, czyniących z braku cel samoistny — pod postacią rozmaitych praktyk ascetycznych. Marek Baczewski pisał o potrzebie *ekonomii utraty*, w ramach której potrafilibyśmy postawić pytanie: „Kiedy i w jakim przypadku winienem uznać, że posiadam za dużo i że nadmiar ten należy jak najprędzej strwonić?”⁵⁶. Brak jest zatem częścią gospodarowania życiem. Nie trzeba tego zresztą pojmować wyłącznie finansowo i materialnie (choć to aspekt istotny). Kiedy uznać, że posiadam za wiele władzy, kontroli, celów, ambicji, dystansu, emocjonalności *etc.*? W jaki sposób diagnozować i reagować na nadmiar, przerost, przechyl? Racjonalność instrumentalna, która zasada się na planowaniu i audycie, łatwo zatrzaskuje ludzi w kleszczach teleologii i organizacji — wszystko musi być zaprojektowane, sprawdzone, musi czemuś służyć (stanować „narzędzie”) — odcinając ich od zdolności do bezinteresowności, odpoczynku, świętowania, budowania relacji itp. Kiedy i w jakim zakresie warto oddać/stracić dążenie do celu? Ekonomia utraty to ważny wymiar wychowania.

Upominał się o to w XVII wieku klasyk pedagogiki Jan Amos Komeński, gdy postulował zatrudnianie w szkołach *profesorów konieczności*, którzy uczyliby, bez czego można się w życiu obejść⁵⁷. Dziś Lech Witkowski przywołuje kategorię autorytetu jako *strażnika braku*, czyli tego, kto pomagałby uczniom rozpoznawać deficyty, pułapki i zagrożenia posiadanego potencjału oraz przywracać kontakt z utraconym poczuciem braku⁵⁸. Kłopot polega bowiem na tym, że straty duchowe (intelektualne, emocjonalne, moralne) nie-

⁵⁶ M.K.E. BACZEWSKI: *Była sobie książka. Eseje*. Mikołów 2011, s. 120.

⁵⁷ Por. J.A. KOMEŃSKI: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Przeł. J. SACHSE. Wrocław 1999, s. 95–96.

⁵⁸ Por. L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 22–23.

jednokrotnie zacierają za sobą ślady. Współczesny narcyz, anomijny konsument nie odczuwa zazwyczaj pustki (kulturowej, relacyjnej), którą jest dotknięty. Potrzebny jest zatem ktoś, kto dzięki własnemu zaangażowaniu będzie dla niego lustrem, przeszkodą, iskrą i da mu szansę na przeżycie ukrytej biedy. W poważnej edukacji, która nie może obyć się bez krytycyzmu i pragnień, trzeba umieć tracić i umieć być głodnym.

Zdolność do konfrontacji z utratą jest w wychowaniu tak ważna, ponieważ nieobecność pozwala zobaczyć świat z nowej perspektywy. „[...] melancholia daje do patrzenia” — pisał Bieńczyk⁵⁹. Utrata to poligon samopoznania, laboratorium do obserwowania własnych granic, słuchania uczuć, diagnozowania zranień i lęków, testowania ufności, wierności, samodzielności, miłości *etc.* To próba ukazująca, co zapadło w nas głęboko, wrosło introcepcyjnie w tkankę osobowości, a co przyswoiliśmy sobie jedynie naskórkowo, deklaratywnie, iluzorycznie. Ból, jaki powoduje, zrywa wierzchnie warstwy kulturowego wyposażenia, pozwala też czasami odkryć niuanse, odcienie, wymiary, sposoby obcowania niedostępne przed nadejściem jej pustoszącego wpływu, a tym samym... uchylać nieznane drzwi w sobie. Daje szansę na spojrzenie z dystansu, na przewartościowanie, oczyszczenie, reinterpretację. Jorge Luis Borges, niewidomy genialny pisarz argentyński, mówił: „Wiem, że straciłem tyle, iż trudno by zliczyć te wszystkie utraty, teraz są czymś, co jest moje. Wiem, że straciłem żółcie i czernie, i myślę o tych niedostępnych dla mnie kolorach, jak nie potrafią myśleć o nich ludzie, którzy widzą. Mój ojciec umarł i zawsze jest przy mnie. Ilekroć chcę recytować wiersze Swinburne’a, odzywam się, jak mówią, głosem mego ojca. Jedynie ten, co umarł, naprawdę jest nasz; nasze jest tylko to, co utracone. [...] Nie ma raj u innego niż raj utracony”⁶⁰. Komety odmieniają krajobraz, przynoszą tajemnicze światło i dlatego — bywa — wystrzają spojrzenie.

Utraty są istotne pedagogicznie także dlatego, że stanowią inicjacyjne progi dojrzewania. Jak ujął to w aforyzmie Stanisław Jerzy Lec:

⁵⁹ M. BIEŃCZYK: *Melancholia...*, s. 25.

⁶⁰ J.L. BORGES: *Spiskowcy*. Przeł. K. RODOWSKA. Warszawa [b.r.w.], s. 43.

„Gdy nie wieją żadne wiatry — i kurek na kościele ma charakter”⁶¹. Kształtowanie osobowości wymaga oporu rzeczywistości oraz zdolności *do* oporu wobec zdarzeń. Cierpienie z powodu straty nie musi koniecznie wpędzać w beznadziejną tułaczkę po utraconej ziemi, może hartować do walki o życie i wprowadzać na *linię powrotu*. Tej kategorii używa Krzysztof Czyżewski, żeby opisać strategię odzyskiwania utraconego miejsca, łączącą pamięć i tworzenie nowego domu. Wspominał o podróży z Tomaszem Venclovą: „Przemierzając obszar dawnych Prus Wschodnich, wszędzie natrafialiśmy na ślady wygnania, na opustoszałe siedliska po Niemcach, Litwinach, Żydach i Polakach, po mennonitach, luteranach i katolikach, po grafach, szlachcicach i mieszczanach. [...] Ta ziemia oczekiwała powrotu. Nie krótkiej wizyty potomka rodu na cmentarzu czy w murach podupadłego kołchozu, który ongiś był pałacem. Oczekiwała nadejścia tych, którzy zaczną tu żyć na stałe, odbudują ruiny, zagospodarują to, co zarosło i zdziczało, odczytają ślady i uszanują pamięć. Ta ziemia oczekiwała pionierów nowego świata. Sam byłem jednym z nich i musiałem się uczyć życia nie na wygnaniu, lecz na linii powrotu”⁶². Puste miejsca stanowią wyzwanie dla ludzkiej woli, inteligencji i etyczności zagospodarowywania świata — pokonywania oporu materii i słabości własnej w twórczym dziele.

Jedno z najbardziej przejmujących ujęć kształcącej roli utraty sformułował Søren Kierkegaard. W swojej analizie lęku duński filozof tłumaczył, że ludzie zazwyczaj uważają, że rzeczywistość jest przytłaczająca, a to, co może się zdarzyć, jest źródłem lekkości. To jednak młodzieńcza iluzja i fundament życia przesiąkniętego skargą. Naprawdę jest odwrotnie — życie rzeczywiste jest stosunkowo proste i dobre w porównaniu z tym, co mogłoby nas spotkać. Jeśli na serio bierzemy pod uwagę różne warianty losu jako równoprawne i tak samo prawdopodobne, to aż dziw, że życie tak się układa i ma tyle pomyślnych stron. **Nic nie musiałyby być**. Pisał Kierkegaard: „[...] w możliwości wszystko jest jednakowo możliwe i ten, kto naprawdę wychował siebie za pośrednictwem możliwości, w pełni

⁶¹ S.J. LEC: *Myśli nieuczesane*. Warszawa 1991, s. 57.

⁶² K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008, s. 36.

zrozumiał zarówno jej stronę straszną, jak i przyjemną. Jeśli taki człowiek wychodzi ze szkoły możliwości, lepiej znając odpowiedź niż dziecko swoje ABC, wiedząc, że absolutnie niczego nie może od życia wymagać i że rzeczy straszne, zatrącenie, unicestwienie, mieszkają tuż obok każdego człowieka; [...] inaczej wówczas zinterpretuje rzeczywistość, będzie ją wychwalał nawet wtedy, gdy ona ciężko go doświadczy; przypomni sobie, że rzeczywistość jest o wiele lżejsza, niż była nią możliwość”⁶³. Świadomość wszechobecnej potencjalnej utraty, dogłębne przeżycie lęku z tym związanego odmiennia perspektywę — nadaje człowiekowi ów rzadki walor dojrzałej mądrości, która unika większości pospolitych ludzkich niepokojów, ponieważ wie, czego naprawdę trzeba się bać, i która docenia, afirmuje to, co istnieje, chociażby było drobne, niepozorne i zwyczajne, ponieważ wie, że — w obliczu możliwego obrotu spraw — jest cudem. Bez śmiertelnie poważnej konfrontacji z brakiem ten rodzaj trudnej duchowej dorosłości nie byłby dostępny.

Strata to również istotny czynnik w wychowaniu moralnym. Bycie, które nie zostało dotknięte poczuciem straty — na przykład wskutek nadużywania parasola ochronnego opiekunów — ma tendencję do traktowania świata (w tym innych ludzi) jako przeznaczonego dla siebie. Niezdolność do konfrontacji z brakiem może zastępować rozwój na poziomie prekonwencyjnym, na którym liczy się tylko symbiotyczne przywiązanie, podziw dla mocy i orientacja na własny interes. Oczywiście, na wyższym etapie blokady też są możliwe, gdy na przykład brak gotowości do — częściowej przynajmniej — utraty bezpieczeństwa zamurówuje na poziomie konwencyjnym, czyniąc człowieka niezdolnym do krytycznej reinterpretacji norm grupowych. Utrata niesie potencjał decentracji, a to jest jeden z najważniejszych mechanizmów rozwojowych. Ludzie, którzy dużo stracili, mogą stać się wrażliwsi. Ogołoceni — jeśli pragną budować na *linii powrotu* — mają często do dyspozycji tylko najprostsze ludzkie formy miłości: słuchanie, ciepłe spojrzenie, uśmiech, dotyk, obecność, zrozumienie bólu.

⁶³ S. KIERKEGAARD: *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierworodnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. Przeł. A. SZWED. Kęty 2000, s. 158.

W żałobie i w braku — podobnie jak w chorobie — człowiek przestaje należeć do *armii wyprostowanych*, jak trafnie nazwała Virginia Woolf wszystkich (nas), wyruszających do codziennych bitew, wysilających się, by pracować, wymieniać informacje, organizować⁶⁴; zaczyna także kwestionować to, co Jean Vanier nazwał „tyranią normalności” — potrzebę nieustannego udowadniania swojej skuteczności, potwierdzania siebie wynikami, zabiegania o oklaski⁶⁵. Czeski teolog Tomáš Halík podkreślał, że wrażliwość na ból drugiego jest uwarunkowana zdolnością do konfrontacji z własnymi stratami: „Nie przeocmy również niezagojonych ran w nas samych — przyznając się do nich i lecząc je, przyczyniamy się do »uzdrowienia świata«; często jest to nieodzowny warunek tego, byśmy uwrażliwili się na cierpienia innych i mogli im pomagać”⁶⁶.

Rozpoczynanie działań opiekuńczo-wychowawczych *od siebie* ma w kontekście utraty bardzo realne przełożenie. Moja zdolność *wychowania do nieobojętności*⁶⁷, wspierania kogoś dotkniętego utratą (*nad, pod, za lub przed*), bycia dla drugiego *profesorem konieczności* albo *strażnikiem braku* w dużym stopniu zależy od mojej własnej dyspozycji do przeżywania żałoby, odczuwania braku, „wypuszczania z rąk”. Wyprostowany i normalny jest kiepskim towarzyszem, opiekunem i pedagogiem. Niestety, jak ubolewał Erich Fromm: „Prawdziwe współczucie i wiedza na temat ludzi, podobnie jak sztuka, są w znacznym stopniu niedoceniane jako czynnik rewolucjonizujący rozwój człowieka”⁶⁸.

⁶⁴ Por. V. WOOLF: *O chorowaniu*. Przeł. M. HEYDEL. Wołowiec 2010, s. 35.

⁶⁵ Por. J. KRISTEVA, J. VANIER: *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*. Przeł. K. i P. WIERZCHOSŁAWSKY. Poznań 2012.

⁶⁶ T. HALÍK: *Dotknij ran. Duchowość nieobojętności*. Przeł. A. BABUCHOWSKI. Kraków 2010, s. 19.

⁶⁷ Por. *ibidem*, s. 114.

⁶⁸ E. FROMM: *Rewolucja nadziei...*, s. 111.

7. Zakończenie

Na ciemnym tle nieba wypalam ślad jasny,
Mój ślad — już ostatni, przelotny, lecz własny
I spadam kometą, chwilowym płomieniem
Być może spełniając tym czyjeś marzenie

Jacek KACZMARSKI: *Lot Ikara*

Braki, straty i ubytki oblegają człowieka ze wszystkich stron (*nad, pod, za, przed*) i stanowią potężne wyzwanie dla ludzkich zdolności adaptacji i emancypacji. Utrata — jest to nad wyraz realne ryzyko — może zniszczyć życie. Jednocześnie stanowi jeden z najważniejszych mechanizmów rozwojowych. Między Scyllą *niedoboru* braku a Charybdą *nadmiaru* strat przebiega niepowtarzalny tor biografii jednostki. Dlatego ani pedagogika jako namysł nad procesem dojrzewania, ani człowiek indywidualnie na drodze kształtowania tożsamości nie mogą zignorować tego fenomenu. Wbrew lękom oraz skłonności do życzeniowego i magicznego spojrzenia („Nie wywoływać wilka z lasu”, „O czym będziemy milczeć, tego nie będzie”) warto o utracie myśleć. Parafrazując formułę Andrzeja Poniedziałskiego o depresji⁶⁹, możemy powiedzieć tak: Trzeba mieć w sobie pewien poziom utraty. A wtedy, gdy pustka przychodzi, możemy powiedzieć „Nie, dziękuję, już mam”.

⁶⁹ Por. M. UMER, A. PONIEDZIAŁSKI: *Jak trwoga, to do bloga...*, s. 151.

Canto złotego piasku

Pedagogika z ducha muzyki

1. Pytanie radykalne

Dziś muzyka w toku edukacji jest zaledwie ornamentem, w antyku — gdzie *paideia* w dużej mierze ma swoje źródło — była to niezbywalna część wykształcenia ogólnego, zarówno w praktyczno-socjalizacyjnym (gra na cytrze, śpiew, taniec rytualny), jak i teoretyczno-inicjacyjnym (nauka o harmonii i tajemnicach ciał niebieskich) wymiarze. Jako transmiter rytmu i słowa wychowanie muzyczne stanowiło podstawę kształtowania duszy. Wybitny francuski historyk Henri-Irénée Marrou pisał o współczesnym zniekształceniu obrazu Greków: „Jeżeli widzimy w nich artystów, dostrzegamy przede wszystkim architektów i rzeźbiarzy. Nie myślimy natomiast nigdy o ich muzyce. Nasza wiedza i nauka zwracają na nią mniej uwagi niż na grecką ceramikę! A jednak byli i chcieli być przede wszystkim muzykami. Kultura ich i wychowanie były bardziej artystyczne niż naukowe, ich sztuka była wpierw muzyczną, zanim się stała literacką i plastyczną”¹.

Wspominam o skali przesunięcia z pedagogicznego centrum na peryferia estetycznej namiaszki, aby uwypuklić postulat rewitalizacji muzyki w przestrzeni kształcenia. Nie chodzi mi jednak o techniczno-organizacyjne zabiegi, takie jak zwiększanie liczby godzin lekcyjnych czy zajęć dodatkowych z rytmiki, śpiewu, tańca *etc.*, lecz o przebudzenie świadomości, jak bardzo autentyczne wychowanie w każdej dziedzinie przenika duch muzyki. Daje do myśle-

¹ H.-I. MARROU: *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. Łoś. Warszawa 1969, s. 80.

nia podejście George'a Steinera, który pytanie o muzykę traktuje jak jedno z najważniejszych pytań humanisty: „Wierzę, że muzyka jest niezmiernie ważna dla zrozumienia tego, czym jest człowiek, oraz tego, co oznacza ludzkie doświadczenie metafizyczne lub odrzucenie tego doświadczenia. Nasza zdolność komponowania i reagowania na formę i sens muzyczny odwołuje się bezpośrednio do tajemnicy kondycji ludzkiej. Pytanie »czym jest muzyka?« może być jednym ze sposobów na zadanie pytania »czym jest człowiek?«². Przypomnijmy także Józefa Tischnera, który — prezentując nowocześnie, zanurzoną w czasie koncepcję egzystencji — pisał, że sposób bycia istoty ludzkiej przypomina dzieło muzyczne: człowiek rozwija się jak pieśń, wysnuwana z przeszłości i wybiegająca w przyszłość, i osiąga pełnię dopiero w ostatnim akordzie, po którym milknie; w dodatku jest to pieśń tragiczna, jako że nie wiemy, kto — i czy ktoś w ogóle — był ludzki śpiewa, ani nie wiemy, czy ktoś pieśń tę naprawdę słyszy³. Chodzi zatem o sprawy zasadnicze. W pedagogiczno-muzycznej metaforze życie to efemeryczna pieśń, dusza to muzyk (amator, rzemieślnik albo wirtuoz), ciało jest instrumentem (lepszemu lub gorszemu; poruszonym wibracją, podmuchem lub uderzeniem)⁴, a szczęście — sztuką kompozycji. Wychowanie możemy traktować jak terminowanie w konserwatorium — połączenie żmudnych poszukiwań/prób i inspirujących koncertów. Jednak nie chodzi o powierzchowne analogie. Jestem przekonany, że doświadczenie muzyczne oddaje w sposób niezwykle głęboki to, o co naprawdę

² G. STEINER: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. KUBIŃSKA. Gdańsk 1997, s. 9. Dariusz Czaja, komentując książkę amerykańskiego uczonego, pisał: „Wszędzie tam, gdzie mowa o muzyce, ekspresyjna i tak proza Steinera pulsuje jeszcze bardziej, rozognia się i żarzy. Nie ma wątpliwości: to w tych właśnie miejscach ukryty jest dynamit” — D. CZAJA: *Sygnatura i fragment. Narracje antropologiczne*. Kraków 2004, s. 278.

³ Por. J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków 1992, s. 186.

⁴ Viktor Emil Frankl pisał, że „duch instrumentuje psychophysicum”, i komentował zachowanie Immanuela Kanta okazującego grzeczność lekarzom mimo swojej zaawansowanej demencji: „Tak to wirtuoz gra na rozstrojonym fortepianie” — V.E. FRANKL: *Homo patiens*. Przeł. R. CZERNECKI, J. MORAWSKI. Warszawa 1984, s. 219, 226.

toczy się gra w edukacji. Intuicja nie zawiodła Greków, kiedy z jednej strony uczynili z *paideia* najważniejsze przedsięwzięcie życia⁵, a z drugiej — pragnęli być muzykami. Na kilka spraw chciałbym zwrócić w tym szkicu uwagę.

2. Ucho

Nie ma ani muzyki, ani kształcenia bez uważnego ucha. Ellen Key, szwedzka pisarka, autorka głośnej książki *Stulecie dziecka*, utożsamiała sztukę słuchania ze sztuką miłości. „Jeśli zatem obecnie słuchamy gorzej, wynika to może stąd, iż [...] jesteśmy zimniejszymi dla jednostek, że gdy gorliwie studiujemy człowieka, troszczymy się coraz mniej o ludzi”⁶. Człowiek współczesny, ten „nieszczęśliwy pęk nerwów”, nie ma czasu, a w konsekwencji skłonności, by „zagłębić się w wymianę myśli”, by mieć dla drugiej osoby „subtelne względy”, by nasłuchiwać „tych wszystkich półtonów, jakimi objawia się dusza”. Key jest niezrównana, gdy opisuje jeden z najdotkliwszych, a najbardziej zamaskowanych rodzajów utraty: „Łękliwa ufność, nieśmiałe wezwanie, milcząca prośba, podrażniony nastrój — jakże często uchodzą naszej uwagi! Jak obojętnie słuchamy, jak martwo odpowiadamy w pożyciu rodzinnym lub przyjacielskim! Ileż to razy w ciągu dnia zrywamy wątłe nici wiążące duszę z duszą! Jakże często dopuszczamy, aby złoty piasek drobnych wartości życiowych — często jedyny, jaki zapełnia klepsydrę życia naszego — sypał się niepostrzeżenie i wyciekał z naszego istnienia!”⁷.

Bez uważnego słuchania tracimy najsztelniejsze i najcenniejsze odśłony egzystencji. Degradacji ulega zdolność percepcji, mowa oraz dialog, a w konsekwencji jakoć życia indywidualnego i publiczne-

⁵ Por. W. JAEGER: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. PLEZIA, H. BEDNAREK. Warszawa 2001.

⁶ E. KEY: *Nowe szkice*. Przeł. BR.N. [BRONISŁAWA NEUFELDÓWNA]. Warszawa 1905, s. 10.

⁷ Ibidem, s. 16.

go. Key odnotowywała, że kobiety i mężczyźni są dziś tak zajęci pracą zawodową lub rozrywką, że nie mają czasu na wysłuchanie drugiego, przez co ludzkie „zetknięcia” są już tylko „przelotnym otarciem o powierzchnię”, bez jakiegokolwiek „zanurzenia w głębię”. „A ludzie są przeważnie, w mniejszej lub większej mierze, głębinami; stąd też z powierzchni poznać ich niepodobna”⁸. Dodajmy, że bez dobrego ucha można utracić kontakt nie tylko z innymi osobami, ale i z sobą — własne wnętrze przez nieuważność może zatrzaskać się w głuchym milczeniu albo nieczytelnym zgiełku. W życiu duszy i w sytuacjach społecznych działa podobna zasada. Gdy nikt nie słucha, milkną argumenty i niuanse. Wtedy okazuje się, że żyjemy w *miejscu nieakustycznym*, w którym afirmacja czy obrona pewnych wartości nie rozchodzi się skutecznie, nie natrafia na aktywne receptory. Jedną z obserwacji i tez, do których jestem przywiązany, to ta, że **żyjemy w kulturze nieakustycznej na sens wychowania**. Wyrafinowane kompozycje czy śmiałe improwizacje o dojrzałości i wrażliwości ludzkiej nie przebijają się przez huk bębnow utylitarnej propagandy przygotowania zawodowego albo zapadają w ciszę *stalowej klatki* zaprogramowanej edukacji.

Można zatem sparaliżować organ słuchu nieuwagą, można też używać go w trybie antyrozwojowym. Theodor W. Adorno mówił o *głupocie* w słuchaniu: „Również w słuchaniu istnieje faktycznie neurotyczny mechanizm głupoty: zarożumiałe, ignoranckie odrzucenie wszystkiego, co niezwykłe, jest jego niezawodnym znakiem rozpoznawczym. Słuchacze ulegający regresji zachowują się jak dzieci. Ustawicznie i z krnąbrną złośliwością domagają się tej jednej potrawy, którą się im raz postawiło”⁹. Mark Slouka, krytyk kultury Internetu, pisał z kolei o *obżarstwie dźwiękiem* jako symptomie strachu ludzi samotnych i przez to nieustannie „podłączonych”¹⁰. Okaleczone lub niewykształcone ucho grozi życiu aksjologiczną nie-

⁸ Ibidem.

⁹ T.W. ADORNO: *O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania*. W: IDEM: *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*. Przeł. K. KRZEMIEN-OJAK. Warszawa 1990, s. 120–121.

¹⁰ M. SŁOUKA: *Nasłuchując cizy: uwagi o życiu słuchowym*. Przeł. J. KUTYŁA. W: *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Red. CH. COX, D. WARNER. Gdańsk 2010, s. 66.

akustycznością w miotaniu się między niedoborem, usztywnieniem repetycji wciąż tego samego a nadmiarem narkotyzującego tła.

Potrzebujemy pilnie *warsztatów słuchania*. Chodzi o to, by słyszeć więcej, uważniej, finezyjniej, z wychwytywaniem podszeptów, zmiany tonu, formy. „Wrzawa komunikacyjnej społeczności — pisał George Steiner — łączność wszystkich ze wszystkimi, zgiełk wypełniający dzień i noc czynią takie słuchanie nader niepewnym. Jesteśmy coraz mniej uczeni tego, jak się wsłuchiwać we własne bycie, a to właśnie może być podstawowym warunkiem twórczości”¹¹. Ellen Key z kolei mówiła o uczeniu się wsłuchiwania się w czas. Nie zawsze — odnotowała z przenikliwością — „ochryple głosy dnia” są głosami czasu. *Zeitgeist* to niekoniecznie mowa megafonów. Z rozważań Tadeusza Sławka nad twórczością Szekspira wiemy, że *niemądrość* polega na minięciu się z czasem: „Niemądrość wynika z niedostosowania się człowieka do rytmu czasu, ze spóźnienia lub z niewczesności człowieka, z tego, że egzystencja ludzkiego indywiduum nie trafia w czas i dlatego zostaje przez czas trafiona”¹². Szwedzka pisarka ostrzegła: „Skutkiem niemożności lub niechęci nasłuchiwania głosów czasu, niejeden minął się ze swym właściwym zadaniem, zwalczał swoich prawdziwych przyjaciół i stanął w szeregach swoich naturalnych wrogów”. I dodawała, syntetyzując perspektywę wewnętrznego i zewnętrznego ustawienia ucha: „Ale jak można wymagać od ludzi, żeby nasłuchiwali oddalonego szumu, często trudnych do zrozumienia głosów czasu, skoro brak im spokoju, by wysłuchali głosów duszy własnej? Większość ludzi żyje przez całe życie w zewnętrznej dysharmonii z własnymi żądaniami wewnętrznymi, z istotnymi swymi potrzebami, z najlepszymi pragnieniami”¹³.

Kanadyjski kompozytor i teoretyk muzyki R. Murray Schafer pisał, że trzeba już w szkole kształcić umiejętność słuchania, aby „słuchową fuszerkę” zamienić w „wyostrzone słyszenie”¹⁴. Nie da

¹¹ G. STEINER: *Gramatyki tworzenia*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2004, s. 275—276.

¹² T. SŁAWEK: *NiCowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice 2012, s. 194.

¹³ E. KEY: *Nowe szkice...*, s. 18.

¹⁴ POR. R.M. SCHAFFER: *Muzyka środowiska*. Przeł. M. MENDYK. W: *Kultura dźwięku...*, s. 53.

się tego zrobić — niezależnie od tego, jak abstrakcyjnie by to brzmiało z punktu widzenia rzeczywistości dzisiejszych przeładowanych, hałaśliwych instytucji oświatowych i rozrywkowych mediów — bez stref ciszy. Schafer słusznie podkreślił, że dla regulacji „duchowego metabolizmu” miejsca ciszy są niezbędne i jednym z ważnych zadań współczesnych jest *redukcja dźwięku*. Ucho staje się czujne, gdy nie ma dźwięku¹⁵. Słuchania uczymy się w milczeniu. Ellen Key widziała tu nie tylko ćwiczenie, ale pewien szczyt rozwojowy — zwracała uwagę na sztukę przemieniania własnej jaźni w „milczącego słuchacza” oraz wsłuchiwanie się w „głos milczenia”: „[...] może człowiek usłyszeć głos milczenia górujący nad wszystkim; wtedy, gdy zechce być tylko uchem i potrafi nie chcieć być głosem, nawet takim, który stawia pytania zagadkom życia. Wówczas dusza urasta na świątynię, pod której cichym sklepieniem [...] wszystko staje się muzyką [...]”¹⁶.

3. Wirtuozeria

Generowanie przestrzeni ciszy i redukowanie natłoku komunikacyjnego to, rzecz jasna, tylko jeden z elementów *warsztatu słuchania*. Innym — a to zarazem kolejna kategoria z dziedziny muzyki głęboko opisująca sens kształcenia — jest kontakt z wirtuozerią. W opowiadaniu francuskiego prozaika, eseisty, tłumacza i muzyka Pascala Quignarda *Wszystkie poranki świata* mistrz gry na violi de Sainte Colombe odmawia z początku przyjęcia ucznia Marina Marais, mówiąc: „Pan grasz muzykę. Ale nie jesteś pan muzykiem”. Mistrz chwali techniczną zręczność młodego człowieka, ale domaga się czegoś więcej: „Będiesz pan mógł przygrywać ludziom do tańca. Będiesz mógł akompaniować aktorom śpiewającym na scenie. Zdołasz zarobić muzykowaniem na życie. Będziesz żył otoczony mu-

¹⁵ Por. ibidem, s. 60–62.

¹⁶ E. KEY: *Nowe szkice...*, s. 21.

zyką, muzykiem jednak nie zostaniesz. Czy masz serce zdolne do uczuć? Czy masz mózg zdolny do myślenia? Czy pojmujesz, czemu mogą służyć dźwięki, gdy nie idzie o to tylko, by przy nich tańczyć lub by radowały królewskie ucho?”¹⁷.

Można zatem zajmować się jakąś dziedziną, na przykład edukacją, a jednocześnie nie być na tyle emocjonalnie i intelektualnie zaangażowanym, aby się w nią wpisać naprawdę. Można nauczać czy wychowywać i żyć z tego (albo z tym) na co dzień, a jednocześnie nie być autentycznym nauczycielem lub wychowawcą, który zda-je sobie sprawę z tego, na czym polega kształcenie poza powierzchowną adaptacją do społecznego standardu. „Pan zajmujesz się edukacją. Ale nie jesteś pan pedagogiem”. Jak pisał Lech Witkowski — w odniesieniu do świata akademickiego, ale możemy tę perspektywę rozszerzyć na wszelką pracę pedagogiczną — wirtuozeria to kwestia, której zwykle nie potrafimy sprostać. „Dopuszczamy do głosu tych, którzy mają papiery, a nie dar gry”¹⁸. Myślenie o pracy w kategoriach techniczno-hierarchicznych (kompetencji, specjalizacji, autorytetu *etc.*) promuje zewnętrzne kryteria jakości związane z wyobrażeniami o sukcesie, awansie, szczeblach kariery, sprawowanych funkcjach. Tymczasem troska o wirtuozerię funkcjonowania albo — innymi słowy, za Maxem Weberem — *etykę wirtuozerii* to, jak pokazał Witkowski, zapomniany impuls (kojarzony jednostronnie ze sferą artystyczną, podczas gdy nieraz w tych samych aulach odbywają się i koncerty, i wykłady, a stawanie przed studentami i uczniami wymaga nie mniej kunsztu niż przed publicznością). To ma swoje konsekwencje — chociażby dla duchowej kaloryczności jednostki dydaktycznej, przenikliwości interwencji edukacyjnej, a tym samym wrażliwości człowieka — czy stoi przed nami wirtuoz, czy pośledni rzemieślnik albo zgoła ktoś, kto ledwie zna instrument i nie jest w stanie sprostać nawet minimum przyzwoitości.

¹⁷ P. QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata*. Przeł. K. SZEŻYŃSKA-MAĆKOWIAK. Warszawa [b.r.w.], s. 33, 37.

¹⁸ L. WITKOWSKI: *Etyka wirtuozerii. Jej wartości i ograniczenia dla pedagogów*. W: *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. T. 1. Red. E. OGRÓDZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2012, s. 216.

W kształceniu — wbrew współczesnej polityce oświatowej — wcale nie chodzi o to, by mieć kontakt z kimś, kto ma papier (certyfikat, tytuł) albo sprawuje ważną funkcję, tylko z kimś, kto urzeka i wstrząsa finezją własnego działania w obszarze, którego się uczymy.

Na czym taka pedagogiczna wirtuozeria miałaby polegać? Lech Witkowski wymienia cztery dystynkcje, a zarazem warunki wstępne niezbędnego w edukacji kunsztu. Po pierwsze, *zdolność do ascezy* — predyspozycja do wyłączania się z toku spraw bieżących, z sytuacji towarzyskich, z zabiegania o pozycję i jednocześnie uruchamiania dyscypliny wewnętrznej.

Po drugie, *perfekcjonizm* — zdolność do przejmowania się wartościami autotelicznymi, intencja „możliwie najlepszego zrobienia czegoś trudnego” połączona z sięganiem do źródeł. Dodam tu od siebie coś, co można nazwać *świadomością teatralną*. Wykład, lekcja, warsztat to swego rodzaju spektakl — gra uwagi i wprawionego w ruch materiału. W książce o Fryderyku Chopinie pisał Ryszard Przybylski: „A skoro koncert ma charakter występu teatralnego, to powinien być dobrze wyreżyserowany. Na estradzie koncertowej wirtuoz ma do odegrania rolę, którą sam dla siebie pomyślał. Od jej wykonania zależy, czy zdobędzie publiczność. Występ pianisty jest więc swego rodzaju monodramem”¹⁹. A taka forma artystyczna — jeśli ma być udana — wymaga ogromnej koncentracji uwagi. O jednym z największych współczesnych wirtuozów fortepianu pisało: „[...] w grze Goulda nie ma miejsca na obojętność, wszystko jest w najwyższym stopniu naelektryzowane, martwy czas nie istnieje”²⁰.

¹⁹ R. PRZYBYLSKI: *Cień jaskółki. Esej o myślach Chopina*. Kraków 2009, s. 176.

²⁰ S. RIEGER: *Glenn Gould, czyli sztuka fugi*. Gdańsk 2007, s. 40. Sam Glenn Gould, który ascetycznie wyłączał się z życia koncertowego, o swoim perfekcjonistycznym nastawieniu tak mówił: „Praca w studiu wymaga ustanowienia specjalnej relacji z partyturą. Świadomość, że gram utwór wyłącznie w celu utrwalenia go na taśmie i że w zasadzie nigdy do niego nie powrócę, sprawia, iż w tym krótkim dość okresie obcuje z nim w sposób szalenie intensywny. Mogę dzięki temu objąć nagrywane dzieło zupełnie świeżym spojrzeniem; nie czuję się zmuszony do szukania kompromisowej, umiarkowanej koncepcji, która nie odstawałaby zbyt od pięciu czy dziesięciu znakomitych wersji, znajdujących się już w katalogu” — ibidem, s. 182.

Po trzecie, *erudycja* — gromadzenie fragmentów, z których dopiero można zbudować jakąś całość; poszukiwanie ważnych tekstów, które rozbijają oraz otwierają informacyjny schemat podręczników. I tu dodajmy coś — mianowicie, że chodzi o erudycję krytyczną i twórczą, o *podwójny gest* jak u Jacques'a Derridy, gdzie lektura-zdarzenie jest odkrywaniem zarówno idiomatyczności tekstu, jak i jego uniwersalności, a tym samym wikła się w niemożliwe, ale niezbędne do podjęcia zadanie: nie zdradzić tekstu i zdradzić go jednocześnie²¹. Erudycja rekonstruuje ważne elementy kultury, ale nie po to, by przeczytać i powtórzyć, co było, a przy okazji utopić odbiorcę w nudzie cyzelowanych szczegółów, lecz po to, by w efekcie poważnego spotkania ze znaczącym fragmentem powstała inspirująca kontrasygnata. Wirtuozeria Glenna Goulda objawiała się między innymi tym, że nie wahał się on zmieniać dzieła kompozytora, nawet klasyka, jeśli uznał, że tak trzeba — z jednej strony potrafił „wejść w skórę” autora, z drugiej jednak zachowywał krytyczny dystans wobec zapisu nutowego²². Płodna zdrada erudycji — oto kolejny wyróżnik wirtuozerii.

Po czwarte, *styl życia* — uwewnętrzniona forma funkcjonowania, a nie tylko okazjonalny popis. Raz jeszcze przywołajmy Goulda, który właśnie z tego powodu buntował się przeciw rywalizacji i punktowaniu w życiu artystycznym. Nie godził się na tradycyjną drogę kariery muzycznej wiodącej przez konkursy i festiwale jako narażającą na demoralizację przez adaptację do niskich pułapów lokalnego konsensusu. Środowiska muzyczne — a niestety trzeba przyznać, że uczelniane i szkolne nie wypadają korzystniej — miał za targowiska próżności, arenę klanów, intryg, walki o władzę, gdzie stanowiska, popularność w mediach i powierzchowne sądy wypierają myśl artystyczną oraz kryteria jakości. Tymczasem wedle Goulda wirtuoza: „Interpretacja nie jest walką, lecz aktem miłości”²³.

²¹ Por. M.P. MARKOWSKI: *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*. Bydgoszcz 1997.

²² Por. S. RIEGER: *Glenn Gould...*, s. 25–26.

²³ Ibidem, s. 21.

4. Podskórny język

Doświadczenie muzyczne bliskie jest istocie doświadczenia pedagogicznego dzięki swemu przenikliwemu charakterowi. Słowo zazwyczaj nie oddaje bogactwa pokładów i odcieni ludzkich przeżyć tak dobrze jak dźwięk. Uznany muzykolog Karol Berger pisał, że muzyka oddziałuje szybciej i intensywniej niż inne dziedziny sztuki – ma bardziej bezpośredni wpływ i ogarnia człowieka od razu²⁴. Podobne przekonanie wyrażał wybitny teolog Hans Urs von Balthasar: „Muzyka jest sztuką najbardziej nieuchwytną, bo najbardziej bezpośrednią. Zbliża się do nas bardziej, wnika w nas głębiej niż inne”²⁵. Wszak to syreny dysponują głosem, któremu nie sposób się oprzeć, to ich pieśń uwodzi aż po utratę samokontroli, aż po rozpad obwarowań trzymających człowieka na z góry obranym kursie. W *Państwie* Platona czytamy: „Bo najbardziej w głąb duszy wnika rytm i harmonia i najmocniej się czepia duszy, przynosząc piękny wygląd; potem się człowiek pięknie trzyma, jeżeli go dobrze wychowano”²⁶.

Muzyka to język, który może przeniknąć biograficzne i społeczne bariery, to akustyczna interwencja, która może dotknąć najbardziej wewnętrznej, intymnej sfery człowieka, szarpnąć w nim najdelikatniejsze albo zastygłe struny, obudzić pragnienia i tęsknoty, o jakich zapomniał lub o jakich nigdy nie wiedział. W tym sensie przeżycie muzyczne jest transformacyjnym i transgresyjnym doświadczeniem wychowawczym *par excellence*, a poza tym także jego płodną metaforyczną figurą. O tym, jak bardzo egzystencjalnym i przeobrażającym, a tym samym pedagogicznym, przeżyciem może być muzyka, pisał z pasją George Steiner: „Są takie kadencje, struny, modulacje, które łamią lub leczą serce, czy wręcz leczą je poprzez złamanie. Są takie związki tonalne, które sprawiają, że stajemy się obcy samym

²⁴ POR. K. BERGER: *Potęga smaku. Teoria sztuki*. Przeł. A. TENCZYŃSKA. Gdańsk 2008, s. 81.

²⁵ H.U. VON BALTHASAR: *Rozwój idei muzycznej*. W: IDEM: *Pisma wybrane*. T. 2: *Pisma z zakresu sztuki i religii*. Przeł. M. URBAN, D. JANKOWSKA. Kraków 2007, s. 25.

²⁶ PLATON: *Państwo*. Przeł. W. WITWICKI. T. 1. Warszawa 1994, s. 138.

sobie, lub odwrotnie, prowadzą nas do domu. Są takie *andanta* (zabieg transcendencji u Mahlera), które zdają się wyłamywać drzwi więzienia naszego *ja* i sprawiają, że unosi nas fala spokoju istnienia. Są takie *scherza* (aż nazbyt wiele u Mozarta), w których śmiech jest doskonale realny, a jednocześnie jest ostatnim, nieprzewyciężonym smutkiem. Melodie [...] potrafią przeskoczyć łukiem nad przepaścią lub też pulsować pod powierzchnią, chwiejąc posadami świata²⁷. Uleczyć przez złamanie; ułatwić powrót do siebie przez uwolnienie od *ja*; uradować, zasmucając; zachwiać podstawami, aby umocnić — to źródłowe, paradoksalne intencje wychowania.

5. Muzyka jako mit

W edukacji, która nie jest zwykłym szkoleniem i instruktażem (*train*), chodzi o coś bardzo poważnego. Cała kruchość, ulotność, delikatność życia i to, jaką formę one obiorą, zależy od tego, co się zdarzy w wychowaniu. W muzyce — jeśli próbujemy się z nią spotkać nie tylko rozrywkowo, unikając przy tym Scylli *głupoty* i Charybdy *obżarstwa* — również chodzi o coś bardzo serio. Muzyka komunikuje to, co nieokreślone, czego się w gruncie rzeczy nie da powiedzieć. De Sainte Colombe w opowiadaniu Quignarda mówi: „Muzyka istnieje po prostu po to, by wypowiedzieć to, czego nie da się ująć w słowach. W tym sensie nie jest sztuką w pełni ludzką”²⁸. Właśnie to *nie-ludzkie* — transcendencja, dzikość, obcość — jest źródłem niezwyklej mocy i pewnego rodzaju autorytetu muzyki. Steiner sugerował, że w świecie zdominowanym przez naukę — porażoną „chochlikiem demonicznej trywialności” — muzyka „wie lepiej”, choć natura tej wiedzy opiera się definicji²⁹. Jest to zatem niemożliwa do skodyfikowania świadomość tego, co jest naprawdę ważne, za czym w życiu

²⁷ G. STEINER: *Rzeczywiste obecności...*, s. 162–163.

²⁸ P. QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata...*, s. 81.

²⁹ G. STEINER: *Gramatyki tworzenia...*, s. 295.

warto tęsknić, na co mieć nadzieję, ku czemu żeglować i o jakie rafy rozbić się przy tym można. Świadomość, która bierze się z przecucia granicy codzienności, krawędzi historycznego świata, w którym jesteśmy zanurzeni...

Claude Lévi-Strauss widział zbieżność muzyki i mitu. Dariusz Czaja tak prezentował jego stanowisko: „Muzykę i mit łączy i to, że choć rozwijają się w czasie, to służą temu, by czas powstrzymać. Są maszynami do unieruchamiania czasu. [...] Muzyka intensywnie wchodzi na miejsce opuszczone przez mit. Zaczyna pełnić w myśleniu europejskim funkcję, które wcześniej spełniał wzorzec mityczny”³⁰. Wiemy, chociażby z twórczości Mircei Eliadego i Leszka Kołakowskiego, że mityczny pień kultury to sfera wartości i sensów, nośnik wzorców zachowań oraz rezerwuar praktyk regeneracyjnych. Mityczna percepcja oznacza wyłączenie się ze zwykłego czasu historycznego, sięgnięcie do pra-czasu, do wieczności, do *po-czątku*, przywołanie *źródeł* i w ten sposób *odnowienie* życia. W tym sensie poważne słuchanie muzyki to wyrwa w biografii, doświadczenie *quasi-religijne*, które przybliża człowieka do energii istnienia i wzmacnia grawitację wartości. Muzyka okazuje się epifanią „rzeczywistej obecności” — tego, co *jest* naprawdę i skrywa się za podszewką świata. We *Wszystkich porankach świata*, kiedy de Sainte Colombe wirtuozowsko gra w samotności, przychodzi do niego zmarła żona. I nie jest to zwykła fantazja opuszczonego człowieka: „Kiedy skończył grać i uniósł powieki, jej już nie było. Odłożył violę i wyciągając rękę po ciastko, spostrzegł opróżniony do połowy kielich i ze zdumieniem zauważył, że tuż obok, na niebieskim suknie, leży nadgryziony wafelek”³¹.

³⁰ D. CZAJA: *Sygnatura i fragment...*, s. 296, 298.

³¹ P. QUIGNARD: *Wszystkie poranki świata...*, s. 25.

6. Przemiana

Muzyka (podobnie jak wykład czy lekcja) — uważnie słuchana i mistrzowsko wykonywana — to doświadczenie źródłowo pedagogiczne, czyli przemieniające i kształtujące. Przede wszystkim wstrząsa rutynową codziennością, podminowuje gnuśną samowystarczalność *takiego-sobie-bycia*. O tym między innymi mówi mityczny motyw syreniego śpiewu przebijającego się przez zapory narzędziowej, zdroworozsądkowej świadomości. Søren Kierkegaard w *Albo, albo* sformułował taką inwokację do Mozarta: „O nieśmiertelny, któremu wszystko zawdzięczam, i to, żem rozum utracił, i duszę mam zachwyconą, i że przejął mnie najgłębszy dreszcz, o ty, któremu zawdzięczam, że nie muszę iść przez życie jak jeden z tych, których nic poruszyć nie zdoła; ty, któremu dzięki niech będą za to, że nie umrę, nie zaznawszy miłości, choć miłość moja była nieszczęśliwa”³². O takie poruszenie wrażliwości chodzi w wychowaniu. Jeśli coś rzeczywiście zbawionego zdarza się w toku niepozorowanej edukacji, to właśnie doświadczenie wytrącenia ze stanu niewzruszoności. Nieśmiertelnym przeżyciem człowieka, który miał szczęście i hart, żeby nie tylko mieć status ucznia, ale naprawdę się uczyć, jest wdzięczność za wyrwanie z życia niezdolnego do *przejęcia się* czymś ważnym, za uniknięcie losu niezranionych miłością.

Muzyka, przenikając zasieki obronne zmarniałej codzienności, uczynnia dyspozycję do przejmowania się wartościami, uruchamia głębokie nadzieje. Pisał Karol Berger: „Pomimo że języka można użyć do opisu pragnienia, nie sprawi on, że go doświadczymy w sposób tak bezpośredni, czysty i z taką siłą [...] jak to jest w stanie sprawić muzyka”³³. Doświadczenie muzyczne dokonuje tego, czego dokonuje też każdy inny rodzaj autentycznej *paideia* — przekształca ludzkie oczekiwania i zmienia nastawienia, rearanżując horyzont pragnień.

³² S. KIERKEGAARD: *Stadia erotyki bezpośredniej, czyli erotyka muzyczna*. W: IDEM: *Albo, albo*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. T. 1. Warszawa 1982, s. 50.

³³ K. BERGER: *Potęga smaku...*, s. 105.

Dzieje się tu coś odwrotnego do wszystkich dominujących tendencji we współczesnej edukacji, która zapominając o własnych źródłach, schlebia zredukowanym oczekiwaniom społecznym, zamiast dawać szansę na ich przekształcenie. W *Życiu sekretnym* Pascala Quignarda najsurowszą naganą z ust nauczycielki muzyki jest formuła: „stać mocno na nogach”. „To, co pan zagrał, w żadnym stopniu nie zostało zagrane. Niczego pan nie wskórał. Nie wznosił się pan. Pan... zawsze opada na pięty, zawsze pan stoi mocno na nogach! To ostatnie zdanie odrywała od warg z pogardą”³⁴. Dla wielu jest dziś niepojęte, że hasła: „stać mocno na nogach”, „być realistą”, mogą nie być komplementem. Podobnie jak niepojęta jest dla licznych podjęta w *Wilku stepowym* Hermanna Hessego krytyka mieszczańskiego umiaru³⁵. Jak to? Nie jest najlepszą opcją „życie pośrodku” z dala od ekstremów? Dochodzi tu do głosu niezrozumienie, że „realizm” czy „złoty środek” mogą być ograniczającymi i okaleczającymi ideologiami (urojeniami), zredukowanymi wizjami, które odcinają możliwość głębszego i intensywniejszego życia. Na tym polega też dramat współczesnej oświaty — przestrzeni nieakustycznej na rozwój duchowy — która stawiając na wymierność i uzawodowienie, ulega iluzji użyteczności, praktyczności, realizmu, zupełnie bez świadomości, jak bardzo przy tym paraliżuje ludzkie zasoby moralne i twórcze oraz jak bardzo płaski i despotyczny wzorzec sprawowania profesji promuje. Dlatego właśnie domaganie się „mocnego stąpania po ziemi” może być wypychaniem człowieka w sidła niszczącej fantazji, a apel o „wznoszenie się” może stanowić przejaw trzeźwości i szacunku dla wielowymiarowej rzeczywistości. Tak rozumiem Martina Heideggera, gdy ten pisze: „To dopiero poezja sprowadza człowieka na ziemię, ku niej, wprowadza go w ten sposób do zamieszkiwania”³⁶. Pierwsza — i poniekąd najważniejsza — rzecz, jaka powinna się wydarzyć w edukacji (oraz w muzyce), to poruszenie wrażliwości.

³⁴ P. QUIGNARD: *Życie sekretne*. Przeł. K. RUTKOWSKI. Poznań 2006, s. 28.

³⁵ POR. M. JAWORSKA, L. WITKOWSKI: *Przeżycie — przebudzenie — przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz—Kraków—Szczecin 2007, s. 32.

³⁶ M. HEIDEGGER: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: IDEM: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. MIZERA. Kraków 2002, s. 170.

Emocjonalno-intelektualne trzęsienie ziemi, nadkruszenie murów obronnych jaźni otwiera z kolei szansę na przebudowę struktur wewnętrznych, wygenerowanie nowych dyspozycji do poruszania się w kulturze, czyli *przemianę*. Węgierski wirtuoz Ferenc Liszt pisał: „Mój fortepian jest dla mnie tym, czym dla marynarza fregata, dla Araba jego wierzchołek. A może nawet czymś więcej, ponieważ jak dotychczas jest to moje słowo, moje życie...”³⁷. Gra traktowana serio — muzyczna, tak jak pedagogiczna (która tym bardziej operuje słowem i egzystencją) — to rodzaj podróży, przemieszczania się w konstelacji impulsów, wartości, układów odniesienia. Nikt chyba nie miał bardziej wyostrojonej świadomości transformacyjnego charakteru sztuki niż George Steiner: „Archaiczne popiersie w słynnym wierszu Rilkego zwraca się do nas: »zmieńcie swoje życie«. To samo czyni każdy wart poznania wiersz, powieść, dramat, obraz, kompozycja muzyczna. Głos czytelnej formy, głos potrzeb konkretnego nadawcy, z którego głębi wydobywa się ta forma, pyta: »Co czujesz, co myślisz o możliwościach życia, alternatywnych kształtach istnienia, które zawierają się *implicite* w twoim doświadczeniu mnie, w naszym spotkaniu?« Niedyskrecja poważnej sztuki, literatury i muzyki nie ma granic. Dociera do najintymniejszych zakamarków naszego istnienia”³⁸.

Autentyczne doświadczenie sztuki jest z natury pedagogiczne, jako że rzuca wyzwanie czułości i konstrukcji *ja*, podobnie jak **każde prawdziwe doświadczenie edukacyjne jest z ducha muzyczne, to znaczy przenikliwe i regenerujące**. I w muzyce, i w *paideia* chodzi o przeżycie, które przemienia. Dlatego raz jeszcze Steiner: „W całkowicie fundamentalnym, pragmatycznym sensie wiersz, posąg, sonatę nie tyle się czyta, ogląda czy wysłuchuje, co przeżywa. Spotkanie z estetyką jest (wraz z pewnymi odmianami religijnego i metafizycznego doświadczenia) najbardziej »pochłaniającym«, *ingressive*, przeobrażającym wezwaniem dostępnym ludzkiemu doświadczeniu”³⁹.

³⁷ Cyt. za: R. PRZYBYLSKI: *Cień jaskółki...*, s. 195–196.

³⁸ G. STEINER: *Rzeczywiste obecności...*, s. 117.

³⁹ Ibidem, s. 118.

Nie chodzi atoli o jednorazowe przeżycia w formule *eventu*⁴⁰, popisu, prezentacji, czyli to wszystko, co daje się wpisać w kulturę marketingu albo — jak chciał Adorno — fetyszyzacji kultury i co wypłukuje kryteria jakości, ale o działania w perspektywie długiego trwania, wirtuozowski styl bycia. Wybitny pianista Glenn Gould mówił: „Celem sztuki nie jest spowodowanie chwilowego wydzielenia się adrenaliny, ale stopniowe budowanie, na przestrzeni całego życia, stanu oczarowania i wewnętrznego spokoju”⁴¹. Taka budowa siebie z całą pewnością nie jest prosta — to droga, która wiedzie pomiędzy niejednym wirem i niejedną skałą, niosąc ryzyko strat i blizn, ale też to jedyny sposób, żeby złoty piasek tego, co ważne, nie stał się pastwą wiatru.

⁴⁰ Por. *Poszukiwanie języka. Z Krzysztofem Czyżewskim i Jackiem Kurkiem rozmawia Maciej Szczawiński*. W: *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012, s. 162.

⁴¹ Cyt. za: S. RIEGER: *Glenn Gould...*, s. 10.

Przyjaźń jako trop (innej) edukacji

Bóg i nasi przyjaciele, i Szekspir będą nam pomocni.

Jorge Luis BORGES: *Dalsze dociekania*

1. I w ogóle na co komu w tym marnym czasie przyjaciele?

Nie ma pogody dla przyjaźni. Analitycy życia współczesnego podkreślają, że coraz częściej przenosimy rynkowe odruchy na relacje międzyludzkie. Związek z bliźnim musi być — jak towar konsumpcyjny — łatwo dostępny i satysfakcjonujący, w przeciwnym razie podlega wymianie. Relacja — pokazywał trafnie Zygmunt Bauman — jest dziś rodzajem inwestycji giełdowej: „Kupujesz akcje i trzymasz je tak długo, jak długo masz nadzieję na wzrost ich wartości; sprzedajesz je zaś natychmiast, gdy tylko ich wartość zaczyna spadać lub gdy inne akcje rokują większy zysk (cała sztuka polega tu na tym, żeby nie przegapić właściwego momentu). [...] ale nie ma powodu przypuszczać, że twój partner/twoja partnerka nie zechce w razie potrzeby skorzystać z podobnego prawa [...]. Dla niego/dla niej jesteś akcją, którą można sprzedać, a nikt nie pyta akcji o zdanie przed odesłaniem ich na giełdę”¹. W świecie skolonizowanej przez rynek wyobraźni więzi wydają się więzami — opresją, która utrudnia karierę zawodową i swobodę konsumpcji. Tam, gdzie liczy się ekonomiczny czy prestiżowy sukces, obcowanie z innymi musi przebiegać bezproblemowo, nie blokować re-aranżacji tożsamości. Dlatego coraz częściej jest budowane za

¹ Z. BAUMAN: *Razem, osobno*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2003, s. 28–30.

pomocą „zimnych strategii emocjonalnych”, czyli w sposób wyrachowany — jako kontrakt².

Nie trzeba przekonywać, że przy takim nastawieniu i w takim klimacie przyjaźń nie jest możliwa; nie byłaby nawet wyczuwalna, gdyby jakiś jej zwiastun się pojawił. Relacja z przyjacielem — jeśli tylko nie trywializujemy tego słowa — nie jest nigdy *bezproblemowa*, a przyjaciel nie jest żadnym dodatkiem do w pełni *mojej*, niewzruszonej, realizującej własne plany osobowości. To raczej ktoś, kto mnie wytrąca z siebie samego. I ktoś, kto zostaje po sztormie i *bessie*, ponieważ działa w zupełnie innym niż handlowy rejestrze.

2. Trop (innej) edukacji

A ponieważ dzisiaj także edukacja już niemal wszystkim kojarzy się tylko z przygotowaniem człowieka na potrzeby rynku i wiedza zyskuje uznanie, o ile daje się w jakiś łatwo wyobrażalny sposób wykorzystać, całe zaś połacie ludzkiej twórczości i pamięci bez skrupułów lądują na śmietniku uwagi, gdy tylko ich rentowność spada, potrzebny jest mi namysł nad przyjaźnią, aby inaczej o wychowaniu mówić... Zbójcecki czas natrętnego inwestowania nie sprzyja ani przyjaźni, ani kształceniu. Handlowe relacje uniemożliwiają przyjaźń, komercyjnie usługowe szkoły i uniwersytety uniemożliwiają *Bildung*. Mnie jednak interesuje owa *inność* więzi przyjacielskiej, to poruszanie się w kompletnie odmiennym niż ekonomiczny wymiarze, w alternatywnej skali ludzkich odniesień do świata, ponieważ — taką mam nadzieję — można tu odnaleźć impulsy rewitalizujące zapomniane, a źródłowe, oblicze edukacji. Nauczyciel czy profesor nie działają — przynajmniej w zakresie, który uważam za istotę ich pracy — w rządzonych prawidłowościami powtarzalnych warun-

² Por. Z. MEŁOSIK: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków 2013, s. 316–317.

kach, lecz we wzbudzanych interakcyjnie unikatowych i ulotnych sytuacjach³. Relacje międzyludzkie i zarażanie się za ich pomocą pragnieniami to żywioł wychowania. W tym sensie przyjaźń może być **tropem**, śladem *innej* — przebiegającej poza rynkową jaskinią — edukacji na sztorm i na besse.

Jak nas w swojej wybornej erudycji uczyła Barbara Skarga, ślad to zarówno znak przeszłości (odcisk, skorupa, osad), jak i *cień ukrytego* — tego, co jest blisko, ale w sposób niejasny, niewidoczny (niczym trop Boga albo bezgłośnie wezwanie). Ślad to zawsze wskazanie niejednoznaczne, ma w swojej naturze *dystans* (czasem tak wielki, że ślad nie daje się odczytać). „Nieadekwatność należy do istoty śladu”⁴. Edukacja ma i *inną* przeszłość (wielką tradycję *paideia*), i *inną* ukrytą obecność (nieuruchomiony potencjał)⁵. Właśnie ów trop alternatywnego kształtu, dyskretnego apelu, prześwitu możliwości interesuje mnie najbardziej. Jednak to tylko odpowiedzi, ślady, iskry — dystans do rzeczywistości trzeba już pokonać samemu w każdorazowej interakcyjnie wzbudzonej sytuacji.

3. Ślady na piasku i kręgi na wodzie

Przyjacielem jest ten — powiada Arystoteles — kto pragnie bycia w obecności drugiego ze względu na niego samego⁶. Skąd się to jednak bierze? Dlaczego z tym człowiekiem, a nie z innym, wcho-

³ Por. P. ZAMOJSKI: *Pytanie o cel kształcenia — zaproszenie do debaty*. Gdańsk 2010, s. 317.

⁴ B. SKARGA: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002, s. 31.

⁵ Lech Witkowski, buntując się przeciw poziomowi dominujących skojarzeń, lektur, pól odniesienia, sposobów nauczania, postaw akademickich, dwójako rozkłada akcenty: „jest **inna** pedagogika” oraz „pedagogika **jest** inna”. Por. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010, s. 39.

⁶ ARYSTOTELES: *Etyka nikomachejska. Etyka wielka. Etyka eudemejska. O cnotach i wadach*. Przeł. D. GROMSKA, L. REGNER, W. WRÓBLEWSKI. Warszawa 1996, s. 469 (ks. VII, pkt 6).

dzimy w głęboką relację? Wskutek jakich poruszeń buduje się ten *inny*, odporny na wahania korzyści⁷, wymiar więzi? Mistrzowską frazę zostawił nam w spadku Michel de Montaigne: „Gdyby mnie ktoś przypierał, abym powiedział, czemu go pokochał, czuję, że nie można by tego wyrazić inaczej, jak jeno odpowiedzią: »Bo to był on; bo to byłem ja«”⁸. Niczego tu wyraźnie powiedzieć nie zdołamy. Przyjaźń — podobnie jak autentyczne kształcenie — to kwestia imponderabiliów: nieuchwytnych, subtelnych, rozłożonych w czasie albo działających przez mgnienie, niezwykle złożonych, często podprogowych czynników. Klimat, aura, impuls więcej tu znaczą niż instrumentalne planowanie.

Jest też przyjaźń jedną z największych, najbardziej upragnionych — nie statystycznie, tylko w polu głębokich ludzkich doświadczeń — wartości. W dwunastowiecznym traktacie cystersa Elreda z Rievaulx czytamy: „Przyjaźni duchowej, którą nazywamy prawdziwą, pragniemy nie ze względu na korzyść doczesną, jakiej ktoś może nam udzielić, ani z jakiegokolwiek przyczyny zewnętrznej, lecz dla jej własnej, naturalnej godności i z potrzeby ludzkiego serca, tak że korzyścią z niej płynącą i nagrodą jest nic innego, jak tylko ona sama”⁹. Jest to zatem drogocенność autoteliczna, warta zabiegów jako cel sam w sobie, jako to, o co w gruncie rzeczy chodzi. I tu znowu odnajdujemy trop zapomnianej edukacji, która od antyku zaszczepiała uczniom przekonanie, że umieć myśleć i wiedzieć dużo o świecie oraz pięknie kształtować swoje działanie — innymi słowy — że być wolnym umysłowo i zbudowanym charakterologicznie po prostu warto, bez względu na to, czy to przyniesie jakieś wymierne korzyści, czy nie. Pisał Henryk Elzenberg: „Świat winien się legitymować przed duchem, nie duch przed światem. Nie duch ma przychodzić do świata i mówić: »ja się przecież na coś przydaję«. Ale świat ma stawać przed sądem ducha i przed nim się jakimś sensem

⁷ Związek przyjaźni i korzyści znakomicie uchwycił Cynceron: „Nie przyjaźń tedy idzie za korzyścią, lecz korzyść wynika z przyjaźni” — CYCERON: *O przyjaźni*. Przeł. W. KORNATOWSKI. W: CYCERON: *Rozmowy tuskulańskie i inne pisma*. Warszawa 2010, s. 281.

⁸ M. DE MONTAIGNE: *Próby*. Przeł. T. ŻELEŃSKI. T. 1. Warszawa 1985, s. 296.

⁹ ELRED Z RIEVAULX: *Przyjaźń duchowa*. Przeł. M. WYLĘGAŁA. Kęty 2004, s. 26.

wykazać”¹⁰. Tymczasem, żyjemy w czasach kryzysu bezinteresowności. Dotknęła nas — używając formuły Maxa Schelera — *ślepotą na wartość* samoistną wiedzy i wykształcenia. Najprzenikliwsze dzieła kultury wydajemy na sąd naszych niewychowanych, nieprzemienionych, doraźnych oczekiwań.

Ważnym dla mnie śladem realnej edukacji jest również nuta, którą odnalazłem w zapisku Sándora Máraia dotyczącym młodszego brata, z którym się przyjaźnił: „Brakuje mi Gábora. Dobrze by było jeszcze raz porozmawiać z człowiekiem, który chciał czegoś lepszego niż ogół moich bliższych i dalszych znajomych”¹¹. To pragnienie *czegoś lepszego* jest tu kluczowe. We wszystkich klasycznych rozważaniach o przyjaźni powtarza się wątek nastawienia na dobro, podnoszenia człowieka ku cnocie. Włoski myśliciel Francesco Alberoni powiedział, że przyjaźń to etyczna postać miłości — wydobywa z nas to, co mamy najlepszego, ludzkiego, osobistego, szczerego. Przed przyjacielem ukrywa się niegodziwość — a na pewno się ich wstydzi — i nie żąda się od niego niczego złego. Przyjaźń, która pozostaje w głębokim konflikcie z etyką — na przykład w mafii — jest ułomna (zło stanowi przeszkodę w poznawaniu się) i w końcu stracénca — skazana na klęskę¹². Jestem przekonany, że podstawowym językiem pedagogiki jest *etyczność*¹³. Rozumiem ją jako wyczulenie na niepokój sumienia — a więc nie utwierdzanie *ego* w realizacji życiowych planów! — oraz troskę o wydobywanie (się) z kulturowego *il y a* — bezwładu, bylejakości, utraty zapotrzebowania na wartości i znaczenia. Kształcenie, jak przyjaźń, podnosi człowieka, wyrywa z przeciętności, niskiej normy bezrefleksyjnego dostosowywania się, sennego *niby-życia*, ze skorupy *bycia-nie-przejętym*. Pedagogiczne pragnienie *czegoś lep-*

¹⁰ H. ELZENBERG: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków 1963, s. 418.

¹¹ S. MÁRAI: *Dziennik (fragmenty)*. Przeł. T. WOROWSKA. Warszawa 2008, s. 562.

¹² F. ALBERONI: *O przyjaźni*. Przeł. M. CZERWIŃSKI. Warszawa 1994, s. 46.

¹³ Pisałem o tym w 4. rozdziale książki poświęconej pewnej *źle i nie dość* obecnej tradycji pedagogiki. Por. K. MALISZEWSKI: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń 2013.

szego chroni przed naturalną, ciemną grawitacją ludzkiego i kulturowego nieistnienia.

4. Przyjaźń — dziwne spotkanie

Więź przyjaźni wymaga czasu i formuje się najczęściej w ciągu wielu spotkań. „Przyjaźń jest misternie utkana ze spotkań” — pisał Alberoni¹⁴. Chociaż zapewne nie częstotliwość kontaktu się tu liczy, ale moment pokrewieństwa, ujrzenia czegoś w rozmowie na nowo, nieoczekiwanego odkrycia, prześwitu domu, sekretu współnictwa, iskrzenia, które przyciąga i zaprasza do kontynuacji. Jednak przyjaźń to również spotkanie dziwne — z jednej strony upragnione, z drugiej kosztowne, trudne i dotkliwe. Tadeusz Sławek mówił, że przyjaciel przyciąga i odpycha jednocześnie: „Przyciąga, bowiem nie możemy o nim zapomnieć; odpycha, gdyż w przyjaźni spełnia się pewien głęboki, podstawowy związek międzyludzki, który zostaje zniekształcony przez ludzkie ułomności i przywary. [...] Przyjaźń nie jest sprzymierzeniem mającym osłonić podrzędność; jest wezwaniem do nadrzędności”¹⁵. Nigdy do końca nie dorastamy do swoich przyjaźni. Relacji przyjacielskiej nie wolno mylić z tym, co Sławek nazywa *łumnością* — gromadzeniem się w doraźnych celach. Przyjaźń ma podstawy w samotności — w zdolności wycofania się z sytuacji towarzyskich i nawiązywania kontaktu z tym, co istotne. Jest w niej jakiś ukryty potencjał buntu przeciw łatwej stadności i wyhamowywania fali trywialności. Tadeusz Sławek namawiał, byśmy spotykali się bez pośpiechu — jak ptaki, nie jak zające: „Zatem: nie spotykajmy się jak zające, czyli istoty trwożliwe i bezładnie skaczące, spotykajmy się jak ptaki, jaskółki, *swallows*, czyli byty nie tylko skrzydlate, ale także te, które są istotami »polemicznymi«, w zna-

¹⁴ F. ALBERONI: *O przyjaźni...*, s. 25.

¹⁵ T. SŁAWEK: *Czy przyjaźń jest spotkaniem?* W: *Śląsk — miejsce spotkania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005, s. 31.

czeniu Heraklitejskiego *polemos*, tymi, które opierają się światu po to, aby docenić i wydobyć jego piękno [...]”¹⁶.

Nadrzędność, do której przyjaźń skłania, oznacza też czujność ducha krytycznego, gotowego sobie najpierw, ale również drugiemu, wyzwanie rzucić. Jedną z aforystycznych myśli Friedricha Nietzschego głosi: „Kto chce mieć przyjaciela, winien chcieć i wojować za niego: a kto wojny pragnie, winien potrafić być wrogiem”¹⁷. Przyjaźń to też zdolność do sprzeciwu wobec przyjaciela, a więc do wejścia w zagrażające więzi szranki. To największe jednak ryzyko wobec siebie samego. Kto wpuszcza drugą osobę głęboko w przestrzeń duszy i na świat spogląda *w objęciu* — nie tylko ze swojego miejsca, ale także z jej pagórka — narusza swoje granice i umożliwia nieoczekiwane przemeblowania. Pisał Tadeusz Sławek: „Spotkanie bowiem jest możliwe dzięki niepewności, która powoduje, iż pozycja, jaką zajmuję, nie jest do końca rozpoznana i ujarzmiona, nie do końca »moja« [...]”¹⁸. Przyjaciel nigdy nie jest dodatkiem do gotowego *mnie*, lecz relacją, która w każdej chwili może mnie odmienić, posłać, gdzie nie zamierzałem iść. Jacques Derrida, zwracając uwagę na niepokojącą bliskość *gościnności* i *wrogości*, używał terminu „*wrogościnność*” (*hostipitalité*)¹⁹.

Wszystko to są tropy dla kustoszy źródłowej edukacji istotne. Kształcenie realizuje się również w toku magnetycznych spotkań i zawiera inklinację do samotności oraz do oporu wobec banalizacji. Zygmunt Mysłakowski pokazywał, że w wychowaniu liczy się nie tyle środowisko, które człowieka otacza jako ogół rzeczy, potencjalny świat obiektów kulturowych, ile *środowisko sprzężone* — sytuacje, do których jednostka jest dostrojona, które przeżywa, na które kieruje promień zainteresowania²⁰. A to oznacza — zwrócił uwagę

¹⁶ Ibidem, s. 29.

¹⁷ F. NIETZSCHE: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. BERENT. Warszawa 1990, s. 64.

¹⁸ T. SŁAWEK: *Jacques Derrida albo etyka gościnności*. W: IDEM: *Żaglowiec, czyli przeciw swojskości. Wybór esejów*. Katowice 2006, s. 147.

¹⁹ Por. S. WRÓBEL: *Ćwiczenia z przyjaźni*. Kraków 2012, s. 50.

²⁰ Por. Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa 1965, s. 140–141.

Lech Witkowski w ważnej książce *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej...* — że nie każde nominalnie edukacyjne zdarzenie jest sytuacją wychowawczą. Samo nauczanie nie stanowi sytuacji kształcącej, ponieważ ona wymaga gotowości do przeżywania czegoś w osobisty sposób. Sytuacje są projekcjami zainteresowań. Organizowanie okazji do przekazywania informacji obojętnych dla odbiorców nie ma jeszcze nic wspólnego z edukacją²¹. Ta wymaga dyspozycji do wycofania się w samotność zainteresowania, odosobnienie głodu, separację pytania. Na ten temat powinny powstawać książki pedagogiczne i poradniki, ponieważ nie w tłumności rynkowych kursów i nie w *zajęczym*, trwożliwym pośpiechu zaliczania materiału leży sens kształcenia. Szukać go należy raczej w myślowej niezależności, która pozwala na to, by dać odpór podmuchom losu i by nie godzić się na niskie standardy otoczenia. Ale droga do suwerennego umysłu jest ryzykowna i wymagająca — niekoniecznie wzmacnia nasze *ego*, częściej je podminowuje. Książki są groźne, można bowiem natrafić na stronicę, po której nic już nie będzie takie samo i nie będzie można dłużej żyć tak samo. Przyjaźń i edukacja to dyskomfortowe błogosławieństwa.

5. Wdzięczność

Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na dwa wybrane komponenty przyjaźni (jako więzi *innego* rejestru), które wydają mi się niezwykle ważne w relacyjnej naturze *Bildung*. Pierwszy z nich to *wdzięczność*. Niezależnie od sporów wokół kategorii *daru* — który jako zjawisko społecznej wymiany znosi sam siebie, ponieważ nieuchronnie wikała się w ekonomiczną relację długu do spłacenia²² — na uwa-

²¹ Por. L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013, s. 313.

²² Por. P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa 2006, s. 273–284; J.-L. MARION: *Będąc danym. Esej z fenomenologii donacji*. Przeł. W. STARZYŃSKI. Warszawa 2007.

gę zasługuje podejście Georga Simmla, który wdzięczność za dar traktował nie w kategoriach świadomości pożyczki domagającej się zwrotu, ale jako akt rewanżu niemożliwego, obejmujący całą osobowość i przechodzący w trwałą postawę — jedno z najmocniejszych spoiw międzyludzkich. Można powiedzieć, że Simmel dawał wykładnię wdzięczności wielkiego stylu. Pisał: „[...] podzięka polega tu nie na odwzajemnieniu otrzymanego daru, ale na świadomości, że nie można go odwzajemnić, że zaszło coś, co wywołuje w duszy obdarowanego pewną trwałą postawę wobec obdarowującego, co pozwala przeczować wewnętrzną nieskończoność stosunku, który nie wyczerpie się ani nie zrealizuje w żadnym skończonym geście”²³. Czasami nie jesteśmy w stanie — tłumaczył niemiecki filozof — dłużej kogoś kochać czy cenić, natomiast pozostawać we wdzięczności wobec osoby, która na to zasłużyła, możemy zawsze. W tym sensie jest to niebywale solidne społeczne i kulturowe lepiszcze — „cieniutka, ale nieskończenie odporna nić”²⁴. Przyjaźń wydaje się właśnie przestrzenią długu niespłacalnego, relacji bezmiernej (*nie-do-zmierzenia*), w której co prawda dochodzi nieustannie do wymiany, lecz przez jej osobowe, nieskończone zapośredniczenie gubi się — albo raczej przewycięża — handlowy charakter tej więzi, przechodzącej w dialogiczny wymiar *donum irredibilis* (daru bezzwrotnego), bezinteresowności czy — innymi słowy — interesowności komunikacyjnej.

Wdzięczność jest, rzecz jasna, kluczowym parametrem edukacji, skoro ta bazuje na zawsze przerastających możliwości jednostki pokładach ludzkiej twórczości oraz energetycznych kontaktach zdolnych wybudzić człowieka z letargu doraźności. To rodzicom, nauczycielom, mistrzom, przyjaciołom, książkom, spektaklom, filmom, utworom muzycznym, obrazom *etc.* zawdzięczamy poruszenia kształtujące naszą wrażliwość, czyli poniekąd *nas samych*. Oto dług nie do spłacenia, więź bezmierna, sekretny pakt kulturowej przyjaźni. Kształcić się to nie „chodzić do szkoły” (wszak można „chodzić” wiele lat i nawet nie zacząć uczyć się na serio), lecz przejmować cu-

²³ G. SIMMEL: *Pisma socjologiczne*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 2008, s. 219.

²⁴ Ibidem, s. 222.

dze pragnienia i słowa, karmić się czyimiś zachwytaami i wstrząsami, porównywać własne myśli i uczucia do doświadczeń opisanych przez innych, a więc zaciągać nieobliczalny dług wdzięczności.

Zagadnienie nabiera znaczenia w świecie, w którym edukację podmieniono na rynkowy trening, marginalizując dziedzictwo kulturowe i szanse na znaczący osobowy kontakt. Gabriel Marcel ostrzegał, że naszym środowiskiem życia staje się już nie tylko *niewdzięczność* jako lekceważenie otrzymanego daru, ale *nie-wdzięczność* jako bytowanie w pustce, bez świadomości, że w ogóle jakiś wartościowy spadek istnieje. Rzesze socjalizowanych do konsumpcji i rynku ludzi nie są dziś w stanie docenić — ba, dostrzec — wielkości dokonanych wybitnych twórców, ponieważ nawyk przeciętności oraz utylitarne okaleczenie wrażliwości stłumiły w nich świadomość kulturowego daru, a tym samym zdolność do bycia wdzięcznym. Głęboki smutek sytuacji polega na tym, że nawet genialny profesor czy znakomity nauczyciel u większości mogą dziś wywołać co najwyżej ziewanie albo zniecierpliwienie, a w szkołach i na uniwersytetach coraz częściej może nie być dla nich miejsca, jako że i wśród odbiorców, i wśród decydentów brakuje tych, którzy są w stanie rozpoznać, jaki dar oni niosą.

Tym bardziej w trosce o prawdziwe kształcenie ważna wydaje się dyspozycja do wdzięczności. Nie chodzi bowiem o ulotne uczucie czy odświętne litanie przy okazji rozmaitych celebracji, ale właśnie o *dyspozycję* — nastawienie, postawę kulturową. Pisał o tym Marcel, choć inaczej używał tego słowa: „Należy jednak dodać, że wdzięczność [*gratitude*] nie jest jedynie chwilową dyspozycją — ma ona charakter trwały [...]. W tym sensie jej podstawę stanowi pamięć, i ona sama jest pamięcią. Owa pamięć nie polega jednak na zwykłym zachowywaniu; trzeba ją raczej rozumieć jako czujność, stan duszy czuwającej nad tym, by nie utracić tego, co przedstawia dla niej trwałą wartość”²⁵. Działanie pedagogiczne nie może być uzależnione od pocucia wdzięczności odbiorców (ponieważ właśnie niewdzięczni najbardziej potrzebują pomocy) ani nie może wymuszać

²⁵ G. MARCEL: *Mądrość i poczucie sacrum*. Przeł. K. CHODACKI, P. CHOŁDA. Kraków 2011, s. 48.

deklaracji wdzięczności (dlatego, że to powierzchowne i jałowe), ale musi nieustannie budzić poczucie, że warto *umieć coś ważnego komuś zawdzięczać*²⁶.

6. Obecność

Kolejną jakością przyjaźni, na którą chciałbym zwrócić uwagę, jest *obecność*. Nie chodzi o zwykłe przebywanie w pobliżu, fizyczny kontakt, lecz o szczególny rodzaj uczestnictwa i współnictwa. Adam Hernas pisał, że w obecności zawarte jest „bycie wobec”, gdzie to *wobec* oznacza niemożliwość towarzyszenia neutralnego, niezaangażowanego²⁷. Obecność przyjaciela ma szczególną gęstość, jest brzemienne w wartości i znaczenia, podszyta ciepłym sensem. Więcej, więc przyjaźni jawi się jako realnie obecna również wtedy, gdy przyjaciela z nami nie ma, gdy go nam brakuje. Z tym, co fizycznie odległe, możemy utrzymywać relację zażyłości i napięcia większą niż ze światem bezpośrednich styczności. Ktoś, z kim przebywamy w jednym pomieszczeniu, jest czasami nieskończenie odległy, a inny — oddalony o morze albo zgoła umarły — nie opuszcza nas na krok.

Niemniej jednak to, co tu i teraz, co jest ontycznie nachalne, co się narzuca jaskrawością doznania, może nas także od prawdziwej obecności odciąć. Barbara Skarga, komentując myśl Martina Heideggera, pisała: „Moglibyśmy nawet powiedzieć, że to, co zazwyczaj jest uznawane za faktyczną obecność, przesłania tę, o którą naprawdę chodzi, a więc tę związaną z projektem *Dasein*”²⁸. I chociaż nie należy lekceważyć fizycznego kontaktu i cielesnego wymiaru obecności — bez nich *bycie wobec* to często tylko iluzja i wykręt — to, co przenosi przyjaźń w *inny, ludzki* wymiar, to obecność drugiego stop-

²⁶ Por. L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków 2011, s. 91–102.

²⁷ Por. A. HERNAS: *Czas i obecność*. Kraków 2005, s. 163–164.

²⁸ B. SKARGA: *Ślad i obecność...*, s. 43.

nia, ta, która (niezależnie od częstotliwości spotkań) koloruje świat, nasącza go istotnością. Gabriel Marcel tak tłumaczył nie sekretne porozumienia i rozwojowe olśnienia, z którą tu mamy do czynienia: „Ktoś inny niewątpliwie rozumie słowa, które wypowiadam, ale nie rozumie mnie samego; [...] odbite od niego słowa stają się dla mnie samego nie do poznania. [...] czyni mnie niejako obcym dla mnie samego i nie jestem sobą, kiedy jestem z nim. Za sprawą odwrotnego zjawiska może się natomiast zdarzyć, że ktoś inny, gdy odczuwam go jako obecnego, odnawia mnie w pewnym stopniu wewnętrznie; ta obecność jest wówczas odkrywczą, to znaczy czyni mnie pełniejszym, niż byłbym bez niej”²⁹.

Obecność odnawiająca i odkrywczą to podstawowy parametr edukacji, skoro nie może chodzić tylko o to, że ktoś siedzi w ławce, że coś widnieje w programie, że na coś mamy kwit, że jakieś zebranie się odbyło, ponieważ to wszystko może być obecność pierwszego stopnia, nieskończenie odległa od intelektualnego i emocjonalnego *bycia wobec*, o które chodzi. Naprawdę nie liczy się to, czy ktoś *spędził czas* w instytucji edukacyjnej i *co* zostało udokumentowane w szkolnej lub uczelnianej biurokracji, ale czy było to iskrzące, *odkrywcz*e, czy ten ktoś jest dzięki temu *odnowiony* albo *pełniejszy*. Takie rzeczy są, oczywiście, nieobliczalne i nieuchwytnie — mogą ujawniać się dyskretnie, pośrednio, w ciągu długiego czasu albo po latach. Jeśli zależy nam na rzeczywistej edukacji, a nie na szkodliwym erzacu, to trzeba pogodzić się z niewymiernością kształcenia. I szukać głębokich, angażujących obecności.

Natrafiamy w tym miejscu na pewną kontrowersję. Otóż, Hernas twierdził, że obecność roztacza aurę pojednania, cierpliwości, bliskości, innymi słowy: nie jest dramatyczna — jej obrazem jest dom³⁰. Również trapista Michał Zioło akcentuje biegun stabilizacji, gdy mówi, że przyjaźń bardziej potrzebuje klimatu liturgii (przewidywalności) niż teatru eksperymentalnego (zaskoczeń)³¹. Tymczasem, mówiłem o obecności gęstej, intensywnej, iskrzącej, twórczej, odsłaniającej coś, co było niewidoczne, a zatem przynoszącej niespo-

²⁹ G. MARCEL: *Tajemnica bytu*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków 1995, s. 216.

³⁰ POR. A. HERNAS: *Czas i obecność...*, s. 174–175.

³¹ POR. M. ZIĘBA, M. ZIOŁO: *Lekarstwo życia*. Poznań 2002, s. 98.

dziankę i zmianę... Są różne rodzaje przyjaźni: i spokojne rodzinne, i gwałtowne egzystencjalne. W kształceniu obydwu państwa są istotne. To, co eksploduje w fazie teatru eksperymentalnego i narodzi się z duchowego fermentu, musi potem odnaleźć odpowiednią formę i dojrzeć, *wejść w krew*, w bezpiecznym praktykowaniu. Trzeba w edukacji stworzyć warunki zarówno dla elektryzujących, jak i podtrzymujących obecności.

Piękną wykładnię obecności sformułował Józef Tischner. Pisał, że obecny jest ten, kto zadał pytanie i w ten sposób zostawił we mnie ślad. „Inny jest tak długo obecny przy mnie, jak długo trwa cisza między pytaniem a odpowiedzią”³². W głębokim sensie kształcenie polega na trwaniu przy istotnych ludzkich pytaniach i najinteligentniejszych, najprzenikliwszych próbach odpowiedzi, jakie zdołaliśmy stworzyć. Tylko w ten sposób możemy być obecni *wobec* symbolicznego kapitału kultury i ludzkiego wymiaru życia. Martin Buber tłumaczył, że na co dzień próbujemy bronić się przed sytuacją zagadnienia: „Każdy z nas tkwi w pancerzu, którego z przyzwyczajenia prawie już nie czujemy. Bywają tylko chwile, które go przebijają i budzą w duszy wrażliwość. Gdy coś takiego nam się przydarza, a my zauważamy to i zadajemy sobie pytanie: »Czy stało się coś szczególnego? [...]« — wówczas możemy sobie odpowiedzieć: »Oczywiście, nic szczególnego, to samo dzieje się co dzień, tylko że nas co dzień nie ma«”³³. Dary relacji i dary znaków (kulturowego dziedzictwa) są dostępne w każdej chwili, tylko my nie jesteśmy dostatecznie *obecni i wdzięczni*, aby zauważyć ich zaczepkę. Kształcenie — w tym znaczeniu, które w dużej mierze utraciliśmy — to ćwiczenie się w gotowości do bycia zagadniętym oraz do zagajania innych³⁴, a tym samym do bycia naprawdę obecnym.

³² J. TISCHNER: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków 1998, s. 99.

³³ M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. DOKTÓR. Warszawa 1992, s. 217.

³⁴ O „zagajaniu Innego” jako wyzwaniu cywilizacyjnym pisał K. Czyżewski: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008, s. 376.

7. Który to dzień stworzenia świata i jakich ludzi?

Jeśli edukacja to interakcyjnie wzniesiona sytuacja zapytywania, to w przyjaźni widzieć można pedagogiczny model. Warto wtedy mieć na uwadze między innymi: respekt dla aury i innych imponderabiliów; zdystansowaną do chwili zdolność przeżywania wartości autotelicznej; impuls podnoszący i opór wobec miałkości; dyspozycję do przyjmowania inwazji we własne granice, a tym samym do przemiany; umiejętność zawdzięczania czegoś innym; odkrywczą obecność.

Doświadczenie przyjaźni niesie jeszcze jeden ważny dla kształcenia impuls. Więż przyjacielska tworzy w życiu mikroprzestrzeń nadziei i wolności. Ciceron mówił: „Jeśli zaś przyjaźń łączy w sobie bardzo wiele nader ważnych pożytków, tedy pierwsze miejsce zajmuje wśród nich wszystkich bez wątpienia to, że przyświeca nam na przyszłość dobrą nadzieją i nie pozwala duszom naszym ani na osłabnięcie, ani na upadek”³⁵. Alberoni z kolei podkreślał emancypacyjny rys głębokiej więzi: „Nadzorca boi się przyjaciół, gdyż są oni jak okna, w których pilnowany dostrzega wolność, okna, które mogą umożliwić ucieczkę”³⁶. Otóż, w świecie, który inwestycyjnie, konsumpcyjnie i stadnie podchodzi do relacji międzyludzkich i praktyk edukacyjnych, niczego bardziej nie potrzebujemy niż nadziei i wolnych ludzi.

Nie ma żadnych powodów do optymizmu, wszystkie *tropy*, na które wskazałem, znajdują się w głębokim odwrocie, kierunek przemian mentalności i strategii reformatorskie są z pedagogicznego punktu widzenia katastrofalne. Aliści nie wszystko jest stracone. Stwarzamy rzeczywistość każdego dnia i w dużej mierze codziennymi wyborami projektujemy świat, w którym chcemy żyć. Bliskie jest mi stanowisko Zygmunta Bauman, który pisał, że jest się czym martwić, ale rozpacz to nie wyjście: „Jeśli pytasz, czy w obliczu dominujących obecnie i pozornie przytłaczających mód, dziwactw

³⁵ CYCERON: *O przyjaźni...*, s. 269.

³⁶ F. ALBERONI: *O przyjaźni...*, s. 121.

i presji możemy nadal żywić nadzieję, że nasze dzieci i uczniowie będą zachowywać się inaczej, niż to obecnie czyni przeważająca większość, to odpowiem: »tak, możemy«. Jeśli to prawda (a to prawda), że każdy zespół uwarunkowań niesie ze sobą zarówno możliwości, jak i zagrożenia, to również prawdą jest, że w każdy z nich wpisany jest zarówno załączek buntu, jak i załączek konformizmu. Nie wolno nam zapomnieć, że każda większość była u swego zarania małą, niewidoczną i niedostrzegalną mniejszością. Że nawet stuletnie dęby wyrosły ze śmiesznie małych żołądzi³⁷.

Każdy mały żołądź i każde nasionko przyjaznej edukacji są dziś bezcenne. Ale *przyjazna edukacja* to nie — jak nawykliśmy sądzić — ta łatwa i schlebająca oczekiwaniom, lecz naznaczona właściwościami głębokiej ludzkiej więzi.

³⁷ Z. BAUMAN: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Przeł. P. PONIATOWSKA. Wrocław 2012, s. 34.

Poszukiwanie języka pedagogiki (inspiracje sejneńskie)

1. W poszukiwaniu języka

Czesław Miłosz, komentując własną słynną frazę: „Co nie jest wymówione, zmierza do nieistnienia” z wiersza *Czytając japońskiego poetę Issa*, pisał: „To zdumiewające, myśleć o mnóstwie wydarzeń dwudziestego wieku i o ludziach tam występujących, rozumiejąc, że każda z tych sytuacji zasługiwała na epos, tragedię albo liryczny poemat. I nic, zapadły się, zostawiając nikły ślad. Można rzec, że najbardziej nawet potężna, krwista, czynna osobowość w porównaniu z celnym układem kilku słów, choćby opisywały tylko wschodzący księżyc, jest zaledwie cieniem”¹. Nieskończona różnorodność form wyłaniających się z magmy rzeczywistości domaga się środków wyrazu, aby się na powrót w chaosie nie zapaść. Ludzkie przeżycia i praktyki, jeśli pozbawić je refleksyjnego podłoża i językowej ekspresji, zamieniają się w widma, automatyzmy, epizody pozbawione znaczenia. Człowiek widzi i potrafi świadomie w działaniu uwzględnić tylko to, co zdoła nazwać i o czym usłyszał opowieść. Nawiązując do metafory *domu Bycia* Martina Heideggera, Hanna Buczyńska-Garewicz pisała: „Z niewyczerpanego bogactwa bycia tyle staje się dostępne człowiekowi, ile potrafi on nazwać i opowiedzieć w swym języku. [...] Obecny jest świat taki, jak potrafimy go nazwać, jak język jest w stanie go »zadomowić« u siebie. To, co nienazwane, jest nieobecne, lecz nieobecne nie znaczy niemożliwe czy w ogóle nieistniejące, nieobecne nie jest tożsame z nicością, nieobecne to też to, co zapomniane, co

¹ C. MIŁOSZ: *Piesek przydrożny*. Kraków 2011, s. 60.

nie zostało pomyślane, co nieuświadomione”². Chodzi zatem o **do-
stępność** rzeczy. Od języka, jakim mówimy, zależy świat, w jakim przebywamy i jaki współtworzymy, a także ten, który naszej uwadze umyka.

Może również być tak, że słowa, którymi dysponujemy, „sztywnieją” w określonym użyciu i nie dźwigają pełnego zakresu doświadczenia, do którego się odnoszą. W *Ziemi Ulro* Miłosz tłumaczył, że — w obliczu kompromitacji romantycznego ujęcia *mistycyzmu* — brakowało mu pojęć, aby swój szacunek do Oskara Władysława Miłosza przekazać polskiemu czytelnikowi³. O potrzebie nowego słownika pedagogicznego w sytuacji sprzęgania dyskursu pedagogiki ze stanem współczesnej humanistyki i wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych pisał Lech Witkowski⁴. Pedagog zawsze jest zmuszony posługiwać się jakimś zestawem leksykalnym, a nazbyt często ów zestaw nie radzi sobie z opisywanymi w różnych dyscyplinach humanistycznych oraz niesionymi przez życie: złożonością, subtelnością i dwoistością zjawisk.

Jeśli skomplikowana natura wychowania nie zostanie odpowiednio wymówiona, to stanie się dla nas niedostępna — nieobecna w naszych wyobrażeniach, zamierzeniach i praktykach. Wielowarstwowość, niuanse, pułapki, istotne stawki kształcenia staną się niewidoczne. Już jest tak w dużej mierze, ponieważ najczęściej mówimy o edukacji żargonem technicznym z pola współczesnej ekonomii i administracji przejętym oraz pojęciami ateoretycznymi, czyli nieświadomymi własnego filozoficznego zaplecza i opartymi na rzekomej oczywistości potocznego rozumienia. Jednak dyskurs w kategoriach *celów, programów, ewaluacji, testów, innowacji, kompetencji, awansu, kosztów, rynku, procedur, modułów, punktów, grantów, planów, sprawozdań, rankingów etc.* oraz w horyzoncie pustych haseł *wszechstronnego rozwoju, społeczeństwa wiedzy, całościowego uczenia się itp.* nie tylko nie mówi nic o rzeczywistym sensie wychowania, ale

² H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa 2003, s. 17–19.

³ C. MIŁOSZ: *Ziemia Ulro*. Kraków 1994, s. 105.

⁴ Por. L. WITKOWSKI: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: IDEM: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007.

wręcz go zaślania, podminowuje, anihiluje. Dziś, na przykład, z trudem przychodzi powiedzenie czegoś — niczym Miłoszowi na temat mistycyzmu krewnego — o jakości kształcenia, skoro w nieumiarowanym i bezwstydnym użyciu oznacza ona teraz: więcej proceduralności, więcej audytu, więcej biurokracji, więcej cięcia kosztów, a więc właśnie tego, co od merytorycznej pracy odwodzi i komfort warunków uniemożliwia, wprost torpedując *jakość*. Nie wolno atoli tak po prostu oddać pola technokratycznej nowomowie czy naiwnym zakłębom. Pedagogika potrzebuje przenikliwego, nowoczesnego języka, którym dałoby się głębokie, rzetelne, twórcze praktyki edukacyjne wyrazić oraz zasoby tradycji pedagogicznej naszemu myśleniu udostępniać.

Nie chodzi o jakiś wyczerpujący leksykon, ale o *kategorie-okna, słowa-drapieżniki*, które by nam pozwoliły zobaczyć, a czasem zaatakować, istotne egzystencjalne problemy, na drodze kształtowania się tożsamości nieustannie obecne. Lech Witkowski pisał: „Włączenie jakiegoś słowa do obiegu myśli bywa całkowitą zmianą perspektywy myślowej. [...] zamiast szukać wyczerpującej listy haseł [...], dobrze jest opracować własną listę choćby 10 słów kluczy, tworzącą perspektywę rozumienia, widzenia, czytania”⁵. Zaproponowałem już taki zestaw kategorii, które uważam za szczególnie istotne w myśleniu pedagogicznym: *dwoistość, zwichnięcie, nie-alibi, etyczność, niedopoznanie, mądrość zaplecza, erros, nastroyenie*⁶. Inną próbą szukania języka zdolnego uchwycić doświadczenia newralgiczne z punktu widzenia *Bildung* jest niniejsza książka, skoncentrowana na kilkunastu nośnych wychowawczo terminach: od *pogranicza* po *przyjaźń*. Rzecz jasna, to tylko dwa z wielu możliwych wariantów.

Potrzebujemy języka, w którym organizacyjne kwestie techniczne znajdują się na obrzeżach i w którym o edukacji będziemy potrafili mówić przede wszystkim w kategoriach eksplorujących wewnętrzną przemianę, na przykład (zaproponujmy jeszcze jeden zestaw): *inicjacji, dramatu, spektaklu, zachwyty, zasadnego przytłoczenia, pragnienia*,

⁵ L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013, s. 156.

⁶ Por. K. MALISZEWSKI: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń 2013.

inspiracji etc. Nie mając takiego języka lub nie władając nim dość biegle — ze świadomością teoretycznego zaplecza — skazujemy się na to, że kluczowe doświadczenia wychowania pozostaną poza naszym zasięgiem. W efekcie, sztywny żargon będzie nam w dalszym ciągu projektował i dyktował zredukowane rytuały oświatowe na zredukowane życie.

Szukam zatem nowoczesnego — a to znaczy hermeneutycznie osadzonego w tradycji⁷ — języka pedagogiki. Myśl krystalizuje się i dochodzi sama do siebie nie w osamotnieniu, lecz w dialogu, w konfrontacji z *cudzym słowem*, dlatego w tym eseju czytam między innymi teksty Krzysztofa Czyżewskiego, redaktora sejneńskiej serii wydawniczej „Meridian”, i w nich próbuję znaleźć inspiracje dla pogranicznej refleksji o wychowaniu. Czyżewski sam zresztą uczula na wagę języka, jakim operujemy, oraz dzieli się doświadczeniami w tym zakresie. Opowiada o odkrywaniu słów, które budują etos dialogu i kulturę głęboką (*deep culture*): *praktyk idei, budowanie tkanki łącznej, warsztat neimara, pogranicze* (jako *borderland*, a nie *borderline*), *linia powrotu etc.* O wysiłku nazywania, a tym samym wzmacniania tego, co się robi, przez wyłanianie trafnych i nośnych terminów, pisał tak: „Czyż nie warto jednak znosić te męki dla jednej chwili radości z odnalezionego słowa, które jak kamień wyciągnięty z rzeki mieni się znaczeniami do tej pory pozostającymi w ukryciu i urzeczywistniającymi to coś wewnątrz nas, co trwało w nie-do-istnieniu, choć upragnione?”⁸.

Jakie jeszcze słowa — poza tymi, które już zostały wymówione — warto włączyć do leksykonu pedagogiki na pograniczu teoretycznych i kulturowych światów?

⁷ W jaki sposób można to inspirująco robić, pokazał L. WITKOWSKI w książce: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014. Autor wydobywa nowoczesny rys twórczości H. Radlińskiej, zestawiając ją m.in. z ekologią umysłu G. Batesona i dynamizując przywracając pedagogice (humanistyce) słownik tej wybitnej uczoney zawierający ważne kategorie: *niewidzialnego środowiska, melioracji, kultury jako gleby i inne*.

⁸ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz. Tkanka łączna*. Chorzów 2014, s. 190.

2. Droga, czyli agon

Krzysztof Czyżewski dokonał rozróżnienia dwóch stylów bycia. Są pośród nas — mówił — *ludzie ustali*, którzy nie lubią wychodzić z domu, nowość ich nie nęci i nie darzy. „Wręcz przeciwnie, w zamknięciu się, w ograniczeniu swej przestrzeni do minimum, w odcięciu od przepastnych dróg świata, dopatrują się istotnej wartości i sensu swego życia. Tylko wtedy bowiem możliwa jest prawdziwa droga w głąb siebie albo spotkanie z Oblubieńcem”⁹. Taki wariant tożsamości nie oznacza koniecznie zubożenia, otamowania, ślepego na efekt pogranicza duchowego usychania; przeciwnie, kostka celi może wzmacniać pracę myśli i wyobraźni, niewielka ruchliwość zewnętrzna może intensyfikować wewnętrzne peregrynacje, jak w przypadku Sørensa Kierkegaarda, który niemal nie ruszał się z Kopenhagi, czy Immanuela Kanta, poruszającego się po kilku niezmiennych szlakach w labiryncie Królewca. Daje się zatem pomyśleć *droga* ludzi ustalonych — w laboratorium wyobraźni albo prowadząca w głąb jak w charakterystyce *klasyka* dokonanej przez Henryka Elzenberga: „Klasyk jest to człowiek, który definitywnie ustalił swój stosunek do świata, tym stosunkiem żyje i jemu daje wyraz, »inności« nie szuka. Nie jest jednak prawdą, żeby klasycyzm tak pojęty wykluczał bujność, bogacenie się wewnętrzne, rozwój i rozrost. Wyklucza tylko zmienność heraklitejską [...]. Gdy tamten wciąż poza siebie wybiega i patrzy, gdzie by się dało przerzucić swój punkt zaczepienia, klasyk bogaci się tylko i wyłącznie przez pogłębienie; on wierzy w wagę, w istotność tego, co jest; jego pragnieniem nie jest wyrwać się naprzód, wciąż naprzód, tylko przebić się z obwodu do środka”¹⁰.

Drugi typ syntezy doświadczenia podróż traktuje dosłownie. *Ludzie wędrowni* sensu szukają w peregrynacji. I znów, nie musi to być z konieczności ucieczka od siebie, przeskakiwanie z kwiatka na kwiatek, turystyczna, powierzchowna ślizgawka, ale życionośne

⁹ Ibidem, s. 20.

¹⁰ H. ELZENBERG: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków 1963, s. 141–142.

zmaganie. „Coś nieustannie nagli ich do drogi i to w podróżowaniu spełniają się, tak jak ptaki spełniają się w locie. Wędrowanie staje się wartością, otwiera przed nimi świat, otwiera ich samych na samopoznanie. Podróż ku górze staje się jednocześnie podróżą w głąb człowieka, ku trudno dostępnym graniom jego własnej osobowości”¹¹. To, co jest niezwykle interesujące w zestawieniu ludzi *ustatych* i *wędrownych*, to fakt, że w obydwu stylach bycia *droga* odgrywa rolę zasadniczą. To nie jest dualizm z jednym biegunem pozytywnym, ale napięcie dwóch trybów organizacji osobowości, z których każdy ma wariant wysoki (zejście w głąb, które otwiera na świat; wyruszenie w świat, które prowadzi w głąb) i niski (sekiarskie zamknięcie; trywialna turystyka). Współczesna edukacja w dużej mierze zagnębiła powagę drogi, przestała być gościnna dla poważnie ustatych i poważnie wędrownych.

Droga to zaniedbane pojęcie pedagogiczne. Dziś wyobrażamy sobie kształcenie jak proces produkcyjny albo usługowy, określany przez efekt końcowy. Trzeba wyznaczyć cele w postaci pożądanych rezultatów (sylwetka absolwenta, kompetencje, liczba punktów w teście, miejsce w rankingu, poziom satysfakcji czy zatrudnienia *etc.*), a później dokonać ewaluacji. Tak działa *business*. Ale nie edukacja, w której lot strzały jest nieraz ważniejszy od tarczy. Pisał Czyżewski: „[...] zaplanowany cel nigdy nie jest najistotniejszym owocem, jaki ofiarowuje wędrowcowi Droga i **często dopiero z dużego dystansu w czasie uświadamia on sobie, co rzeczywiście zyskał**”¹². Mało kto ma jeszcze świadomość, że najważniejsze wydarzenia kształcające dzieją się niejako przy okazji i w trakcie długiego trwania. Nie chodzi o to, aby upchnąć lekcje i zajęcia w maksymalnie krótkim czasie i możliwie łatwo oraz wydajnie sprzedać edukacyjną usługę, tylko o to, aby dać możliwie dużo czasu na obycie, nasiąkanie, przepracowywanie, dojrzewanie, smakowanie, odkładanie się... Zdolność rozróżniania, subtelne obserwacje, niuansowanie zjawisk, wrażliwość na semantyczne i aksjologiczne tony rodzą się powoli w długim obcowaniu z wartościowym materiałem i znaczącymi

¹¹ K. Czyżewski: *Miłosz...*, s. 24.

¹² Ibidem, s. 46.

osobami. Nic nie zastąpi w nauczaniu samej *drogi* z jej manowcami, próbami, postojami, dziurami, wzniesieniami i pochylniami, a przede wszystkim — zaskoczeniami. Sztywno wyznaczone efekty i drobiazgowo konspekty niszczą przestrzeń rozwoju, która zasila-na jest przez odkrycie, niespodziankę, obcość, realność spotkania. Z góry przewidziany przebieg nie zostawia miejsca na refleksyjność i wrażliwość. Tymczasem, jedną z najcenniejszych rzeczy, jaką może człowieka obdarzyć prawdziwe kształcenie, jest dyspozycja do tracenienia czasu na sprawy istotne, do radości bycia w drodze, niezależnie od tego, czy to dokąś konkretnie doprowadzi. Szczyt może być albo „wisienką na torcie”, albo „wielką nagrodą”, ale w kształceniu i tak najważniejsze rzeczy dokonują się w trakcie wspinaczki.

W wychowaniu kluczowy jest *agon* — zmagania jednostki z siłami ogólności, w tym z tradycją¹³. Przebudzenie, droga do siebie, odkrywanie i poręczanie własnego imienia, rozeznawanie powołania, czytanie swojego losu, poszukiwanie miejsca (*medium mundi*) — oto substancja kształcenia, w zapasach z nieprzebranymi zasobami tradycji formowana. Agon — tłumaczył Czyżewski — „to nie tylko walka, lecz także bycie w drodze, przeprawianie się na drugą stronę. Agon obejmuje wszystko, co nie zostało nam dane i dla nas ustanowione, lecz co jest naszą zdobyczą lub klęską, przekroczeniem lub zaniechaniem”¹⁴. W ten sposób w wędrówce można zbudować siebie. Jeśli traktować zdarzenia codzienne agonicznie, to każde spotkanie, książka, film, widok, zajęcie może pozostać w nas na zawsze, rearanżując naszą tożsamość. Czyżewski uczył się tego od autora *Doliny Issy*: „Podążający śladem Czesława Miłosza dostrzega chłopca na litewskiej ścieżce, idącego przez świat po raz pierwszy i zawsze po raz pierwszy. Dookoła wszystko jest nowe i tajemnicze, wszystko budzi wielką ciekawość i pragnienie poznania: ujrzeć to w całości z lotu ptaka i uchwycić każdy szczegół z osobna, dotknąć ręką albo językiem, powąchać, wsłuchać się, zobaczyć. Wielkie jest wtedy ciśnienie świata, który wydarza się w człowieku. Chropowatość kory

¹³ POR. A. BIELIK-ROBSON, T. BARTOŚ: *Kłopot z chrześcijaństwem. Wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*. Warszawa 2013, s. 196–197.

¹⁴ K. CZYŻEWSKI: *Stare oczy Medei, czyli o nieprzebaczeniu*. W: *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012, s. 17.

dębu, zapach żywicy albo podróż końmi w ten sposób zaskarbione trwają wiecznie”¹⁵. Dwa elementy agonu rzucają się tu w oczy.

Po pierwsze, zapalczliwość, zachłanność, pragnienie, edukacyjne zapasy z materią świata. Zygmunt Mysłakowski mówił o *zainteresowaniu* i w tym kontekście o *środowisku sprzężonym* — do którego jednostka jest dostrojona, które przeżywa jako aktualny świat osobisty — w odróżnieniu od *środowiska neutralnego*, czyli po prostu elementów otoczenia niewzbudzających ruchu orientującego¹⁶. Można zatem długie lata znajdować się w trybach instytucji oświatowych, trzymać w rękach najwybitniejsze dzieła, jakie udało się człowiekowi stworzyć, widzieć miejsca bliskie i odległe, zapisać w dokumentacji niezwykłe osiągnięcia edukacyjne — i wszystko to potrafi nie mieć najmniejszego waloru kształcącego, żadnego *sprzężenia* z osobowością, czyli z pedagogicznej perspektywy pozostać przydrożnym pyłem i kurzem. Jakość motywacji to nieśmiertelne zagadnienie refleksji o wychowaniu. Tymczasem, może być tak, że dziś wspieramy najniższe warianty motywacji na poziomie anomii, a torpedujemy wszystkie wyższe.

Po drugie, zwraca uwagę nowość spojrzenia tego, kto idzie przez świat „zawsze po raz pierwszy”. Cała czasowa kruchość i poznawcza ograniczoność człowieka wychodzą tu na jaw, ale przede wszystkim powaga odniesienia do *obcości*. Według brazylijskiej filozofki Marcii Schuback, na tym polega podstawowa struktura rozumienia, które nie jest — jak się to zazwyczaj ujmuje — redukcją, lecz przemianą. W interpretacji nie o to chodzi, że sprowadzamy to, co obce i nieznane, do tego, co własne i już wiadome, ale o budowanie dystansu do swojskości, o odkształcenie tożsamości. Moment odkrywania to rodzaj *nicości* — zawieszenie interpretacyjne, gdy gubi się to, co obowiązywało do tej pory, aby zyskać to, czego jeszcze nie ma. To, co własne, nie znika zupełnie, lecz traci oczywistość i ukazuje się jak nigdy dotąd — „jak gdyby po raz pierwszy”. *Inne* nawiedza *ja*. *Niewiedza* zakłóca *wiedzę*. Schuback pisała: „Gdy to, co obce w tym, co znane, traktowane jest serio, powstaje moment, kiedy w życie —

¹⁵ K. Czyżewski: *Miłosz...*, s. 68–69.

¹⁶ Por. Z. MYSŁAKOWSKI: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa 1965, s. 140–157.

bezsłownie i cicho — wkracza niewiedza, jak dzieje się to w chwili, gdy **patrzmy na coś po raz pierwszy**”¹⁷. Takie ujęcie ma konsekwencje dla strategii odnoszenia się do tradycji, która przestaje być czymś raz na zawsze zamkniętym — nieodwracalnym obciążeniem czy nieutralnym spadkiem — a staje się potencjalnością, wyzwaniem. Na dziedzictwo zawsze można spojrzeć *po raz pierwszy*: „Dla hermeneutyki przeszłość — to, co powiedziane, pomyślnie, znane — nie jest nieodwracalne, nieprzenikalne, niepodatne na wpływ, jak martwe ciało. Raczej traktuje się je jak swego rodzaju śpiące ciało, które może powrócić do życia, które może zmartwychwstać, które można zbudzić do nowej świadomości, do obecności i przyszłości”¹⁸.

Edukacyjna *droga* to *agon* — nie może być łatwym i szybkim przemieszczeniem, banalną przejażdżką, musi — niezależnie od tego, czy przyjmie formę niespiesznego spaceru, czy twardej wspinaczki — być nasycona pragnieniem i przemierzana z szeroko otwartymi oczami. Musi też trwać..., odsłaniać się powoli, fragment po fragmencie, w napięciu z horyzontem, zaskakiwać zakrętem. Pisał z pedagogiczną przenikliwością Krzysztof Czyżewski: „Ludzie zazwyczaj mają fałszywe wyobrażenie o własnej ścieżce, szybko chcą objąć ją w posiadanie i oczekują od niej owoców”¹⁹.

3. Zagospodarowywanie prowincji

Prowincja oznacza często ziemię wygnania, niechciany los, niskie loty. Autor *Linii powrotu...* pisał, że prowincjusz to człowiek, któremu „miejsce zamieszkiwania przydaje kompleksu niższości” — ktoś, kto szuka centrum zawsze gdzie indziej, nie zna wystarczająco własnego otoczenia i nie potrafi wykorzystać jego potencjału. „Jest

¹⁷ M. SÁ CAVALCANTE SCHUBACK: *Pochwała nicości. Eseje o hermeneutyce filozoficznej*. Przeł. L. NEUGER. Kraków 2008, s. 5.

¹⁸ Ibidem, s. 150.

¹⁹ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz...*, s. 90.

prowincjuszem, bo **świat, który stworzył dla siebie albo na który przysłał, odbiera mu miejsce, w jakim żyje**. Tymczasem właśnie ta przestrzeń — ze swoim niepowtarzalnym pejzażem, splotem losów i doświadczeń, małością i marnością, tajemnicą i blaskiem — jest jego szansą wybicia się na nieprowincjonalność²⁰. Prowincja, z racji bezpośredniej przyległości i niepowtarzalności komponentów, jest zatem atutem w grze o życie, materiałem na „najbardziej własną możliwość bycia” (jak moglibyśmy powiedzieć w języku Heideggera), oknem na „nie-alibi w bycie” (jak rzecz można za Bachtinem), „otwartą bramą” (z przypowieści Kafki). Oczywiście, nie musimy przy tym pojmować tego terminu dosłownie — prowincja to może być przestrzeń wewnętrzna, terytorium *ego* z jego talentami, słabościami, idiosynkrazjami, zranieniami, dyspozycjami *etc.* Tutaj także rzeczywistość, na jaką przystajemy, jaką dopuszcza nasza wyobraźnia, może nam odebrać nas samych. Nie jest trudno ześlizgnąć się w nieautentyczność, w zbiorową pozę, społeczną maskę czy ochronny pancerz i utracić kontakt z własnymi głębszymi uczuciami, zablokować autorefleksję, odciąć się od pokładów języka bądź zagłuszyć szepty sumienia. Zarówno najbliższe otoczenie, jak i prowincja duszy może stać się niechcianym *nigdzie*.

Prowincja jednak to nie tylko — przy nagminnym zapominaniu o uśpionych możliwościach — odległa od centrum *gorszość*. To również spojrzenie z dystansu, z oddali, z innej perspektywy, z obrzeża, nie z głównego nurtu — innymi słowy: z *ukosa*. I tu ujawnia się wielowarstwowy potencjał prowincji. Uruchamiam na chwilę *patchworkową* strategię poruszania się w kulturze, aby na styku różnych koncepcji i na granicy znaczeń własną myśl o sile prowincji uformować. Boć co znaczy — poza potocznym sensem — patrzeć „z ukosa”?

W tradycji Lacanowskiej jest to spojrzenie pod kątem pragnienia zakorzenionego w braku, nicości, pustce wpływającej na nasze życie. Slavoj Žižek, nawiązując do obrazu Hansa Holbeina *Ambasadorzy*, skonstruował koncepcję mierzenia się z brutalną prawdą śmierci: w splendorze i pośpiechu życia próbujemy nie dostrzegać ciemnej plamy, która w istocie organizuje cały obraz — dopiero patrząc pod

²⁰ K. Czyżewski: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008, s. 55–56.

kątem, dostrzegamy nagą czaszkę. Agata Bielik-Robson z kolei, zainspirowana tekstami Harolda Blooma i wybornym wersem Emily Dickinson („Tell all the Truth but tell it slant”), w spojrzeniu z *ukosa* widzi strategię odwleknięcia konfrontacji, pozostawiania przestrzeni niezajętej przez negatywność, okrążania, zapośredniczania doświadczeń, ochrony witalności²¹. Jeszcze coś innego ma na myśli Czesław Miłosz, gdy wyznaje, że patrzy na Zachód z *ukosa* — nie całkiem z zewnątrz, ale jednak z europejskiej prowincji. Albowiem: „Tylko umieszczając się poza obrębem pewnej cywilizacji, odkrywa się gest dyktowany przez jej kostium”²².

Ukośna optyka prowincji może zatem oznaczać, po pierwsze, zdolność do konfrontacji z cieniem — widzenie tego, co ukryte, bolesne, drapieżne, zapiekłe, zaropiałe, zakompleksione, udawane; sięganie drugiego dna zjawisk i wydarzeń, podziemnego nurtu rzeczywistych motywacji. Prowincja obdarza potencjałem **krytycznym**, który na dobre samopoczucie i iluzje centralnego spojrzenia nabrać się nie pozwala. Po drugie, z *ukosa* oznacza kompetencje hermeneutyczno-dialogiczne do ustalania i ważenia znaczeń oraz do rozmowy, w tym wrażliwość na różnice, kontekstowe niuanse, półtony, chromatyczne wahnięcia, kątem oka ledwo dostrzegalne gesty. Jak tłumaczył niemiecki filozof Ralf Konersmann, dziś — w wielokulturowym świecie i po *cultural turn* w humanistyce — znaczenia nie *mamy* tak po prostu, nie dysponujemy już jednoznacznym kanonem tego, co warto wiedzieć, który w postaci wykładni można by bezproblemowo upowszechniać w instytucjach oświatowych. Trzeba więc obrać *okrężną drogę interpretacji* i wciąż od nowa dochodzić sensu oraz tego, w jaki sposób on nas dotyczy²³. Ten wysiłek interpretacyjny w spojrzeniu z *ukosa*, o jakie mi tu chodzi, połączony jest z delikatnością, ostrożnością, szacunkiem dla wrażliwości w odmiennym kontekście zakorzenionej, czyli z troską o relacje, o zachowanie komunikacji pośród symbolicznych konfrontacji. Tutaj prowincja uruchamia po-

²¹ Por. A. BIELIK-ROBSON: „Na pustyni”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008, s. 269–271.

²² C. MIŁOŚZ: *Życie na wyspach*. Kraków 2014, s. 8.

²³ Por. R. KONERSMANN: *Filozofia kultury. Wprowadzenie*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 2009, s. 89.

tencjał **poszukiwania** (znaczeń i więzi). Po trzecie wreszcie, z *ukosa* można rozumieć jako spojrzenie z dystansu, w zwierciadle obcości, z innej perspektywy, oczami sąsiada, a zatem jako przekształcający i hartujący tożsamość *efekt pogranicza*. Prowincja uczynnia potencjał **pogłębiający**. Triada *krytyczność — poszukiwanie — pogłębienie* wydaje się po części korespondować z opisanymi przez Lecha Witkowskiego typami dialogu: nastawionym na *prawdę* dialogiem słuszności, na *celebrację różnicy* dialogiem inności oraz na *życiodajne pasyżowanie* dialogiem tego, co własne²⁴.

Komuś mogłoby się wydawać dziwne, że usiłuję z pojęcia *provincji* zrobić kategorię pedagogiczną. Moim zdaniem jednak to nie jest ekstrawagancja, jeśli szukamy odnowionego języka, który by doświadczeniu pedagogicznemu zdołał sprostać, twórczo je regenerując, a nie ku technokratycznemu zmarnieniu prowadząc. W kojarzeniu *paidei* i *provincji* nie jestem zresztą sam. Krzysztof Czyżewski pisał: „W Europie Środkowej pora nam powrócić do *Bildung*. Trudno byłoby mi znaleźć pojęcie bardziej odpowiadające duchowi czasu prowincji i precyzyjniej odnoszące się do wyzwań, które czas ten przed nami stawia”²⁵. Chodzi jednak o coś jeszcze. W gruncie rzeczy wszyscy jesteśmy prowincjuszami i to nie tylko w tym znaczeniu, że wielu z nas zdarzyło się urodzić i żyć gdzieś poza New York City albo inną metropolią, ani nawet nie w tym Pascalowskim, żeśmy pyłkiem zagubionym w przepastnej czerni kosmosu, co nie wiedzieć w ogóle, gdzie centrum ma. W dużo poważniejszym sensie: życie jest gdzie indziej, a my zawsze nie tacy, jak byśmy chcieli albo jak trzeba. Dysponujemy własną prowincją: swojej konstrukcji psychofizycznej, biografii, rodziny, przyjaciół, znajomych, miasta, kraju, szkoły, uniwersytetu, pracy, czasu wolnego *etc.* Możemy tę prowincję traktować jak ziemię przeklętą, niewartą uwagi, którą trzeba do *mainstreamu* jak najszybciej i jak najbardziej upodobnić, albo... jak **szansę na dialog prawdy — różnicy — tożsamości**, jak **własne miejsce** umożliwiające *krytyczność — poszukiwanie — pogłębianie*, jak **swoją drogę**, którą nikt inny pójść nie może.

²⁴ Por. L. WITKOWSKI: *Typy dialogu w kulturze a strategię edukacyjne*. W: IDEM: *Edukacja i humanistyka...*

²⁵ K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu...*, s. 61.

Kluczowy dla mnie moment w opisie Czyżewskiego to ten, w którym mówi on, że prowincja stanowi przestrzeń do zagospodarowania. „Do prowincji nie można przybyć »na gotowe«. Wszystko, co jest w niej do zrobienia, musi być budowane od początku. Wszystko, co może nam zaoferować, to ziemia leżąca odłogiem, spustoszenie albo dzikość, atmosfera zmierzchu i wyczekiwania”²⁶. Egzystencja jest przestrzenią do zagospodarowania, ziemią nadziei, polem do przebudzenia. Podobnie nasze szkoły i uniwersytety (nie-raz z pedagogicznego punktu widzenia tak biurokratycznie i u-tylitarnie zdewastowane, tak opuszczone przez żywą kulturę, że nie dają się rozpoznać) – to obszary do zamieszkania, od nowa, od początku, na przekór, wbrew, pomimo... Podobnie kursy, media i inne przestrzenie kulturowe. Znów – tłumaczył Czyżewski – praktykujemy *ketman*: ten ze *Zniewolonego umysłu* dotyczył rezygnacji z własnych przekonań w kleszczach wiary w marksistowską dziejową konieczność, ten dzisiejszy oznacza wyrzekanie się kultury, sprawiedliwości, solidarności pod wpływem wiary w nieuchronność wolnego rynku i konsumeryzmu²⁷. Kultura, która dziś jest wyjaławiana przez marketing, praktykowana festiwalowo w trybie *event*, poddana presji opłacalności, także oczekuje na zagospodarowanie wedle zupełnie innej skali wartości i w rytmie innego zegara.

Prowincja będzie szansą na odnowiony świat, jeśli traktować ją jako *agon* – wędrówkę do siebie i walkę o imię. Każde poważne zmaganie z rzeczywistością to upominanie się o siebie. Jorge Luis Borges: „Człowiek postanawia wymalować świat. Przez lata będzie zaludniał przestrzeń obrazami prowincji, królestw, gór, zatok, okrętów, wysp, ryb, pokoi, instrumentów, gwiazd, koni i ludzi. Na chwilę przed śmiercią odkryje, że ów cierpliwy labirynt linii jest podobizną jego własnej twarzy”²⁸.

²⁶ Ibidem, s. 57.

²⁷ Por. K. CZYŻEWSKI: *Ketman kulturowy*. „Gazeta Wyborcza” z 14–15.06.2014 r. [dodatek: „Magazyn Świąteczny”]. Dostępne także w Internecie: http://wyborcza.pl/magazyn/1,139105,16151720,Ketman_kulturowy.html [data dostępu: 28.12.2014].

²⁸ R. BURGIN: *Rozmowy z Jorge Luisem Borgesem*. Przeł. M. KŁOBUKOWSKI. Gdańsk 1993, s. 139.

4. Odzyskiwanie czasu

Za jedną z ważniejszych kategorii pedagogicznych uważam *odzyskiwanie czasu*, zarówno w Eliadowskim sensie wkraczania w mityczny puls inicjacji i regeneracji, jak i w znaczeniu krytycznym — wyzwalań aksjologicznego działania z żelaznej klatki harmonogramu i wydajności. Dla Krzysztofa Czyżewskiego i jego współpracowników czas ma szczególne znaczenie: „Długie trwanie stało się w istocie jednym z filarów naszego warsztatu pogranicza, który budujemy na odejściu od współczesnego *event* ku nowym formom *cultivare*, na usiłowaniu odzyskania dla kultury Czasu”²⁹. Autor *Linii powrotu...* opowiadał, że gdy dzieci z Sejn występowały w awangardowym teatrze La MaMa w New York, publiczność była zadziwiona, padały pytania: Jak wy to robicie? Jak to się dzieje, że dzieci grają tak dojrzałe, że spektakl jest tak niezwykły? I wtedy reżyserka Bożena Szroeder odpowiedziała jednym zdaniem, dla awangardy nowojorskiej szokującym: „Ja mam czas”. Jej aktorzy ćwiczą spokojnie *w codzienności*, w ciągu wielu lat, bez presji festiwalowej. Czyżewski komentował rzecz przejmująco trafnie: „Wolność daje nam też tę niebezpieczną możliwość ucieczki ku łatwiejszemu. I trzeba odzyskać przestrzeń z czasem związaną, która nam pozwoli dotrzeć na nowo do *esse*, do esencjalności, »zawartości«, bo mam poczucie, że dzisiaj kultura [...] jest kulturą dobrego opakowania, a jeśli zastukać, okazuje się często wydmuszką”³⁰.

To samo dotyczy, rzecz jasna, edukacji. Bez odzyskania czasu na kształcenie — poszukiwanie, przyswajanie, ćwiczenie, nasiąkanie, wymyślanie — bez uwolnienia szkół, uniwersytetów, a przede wszystkim mentalności od logiki produkcyjnej, presji rywalizacji, drobiazgowego audytu *etc.* nie będzie szans na *jakość*, na *esse* procesu edukacyjnego — pozór, fasada, blef, formalna poprawność zastąpią rzetelną pracę formacyjną. Dopóki nauczyciel i uczeń czy profesor i student nie będą mieli warunków, żeby zaangażować się

²⁹ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz...*, s. 199.

³⁰ *Poszukiwanie języka. Z Krzysztofem Czyżewskim i Jackiem Kurkiem rozmawia Maciej Szczawiński*. W: *Przebaczenie...*, s. 162.

w poznanie jakiegoś fragmentu rzeczywistości albo realizację jakiegoś projektu ze względu na samoistną jego wartość, a bez kalkulacji terminów i opłacalności takiego przedsięwzięcia, dopóty instytucje oświatowe nie będą wypełniały swojej podstawowej misji — kształcenia. Nie da się bowiem uczyć naprawdę bez respektowania: autotelicznych wartości i procesu (*sic!*) dojrzewania. Edukacja musi trwać, co nie znaczy, że zawsze ma być rozwlekła i nic nie może w jej ramach zdarzyć się szybko i dynamicznie, ale znaczy, że nie może być zamknięta w koleinach planów, harmonogramów, z góry przewidzianych efektów — horyzont kształcenia musi być otwarty na zaskoczenie, zmianę kierunku, przewartościowanie, ważność samą w sobie, zatrzymanie tam, gdzie biją źródła. Wychowanie — tak jak animacja społeczno-kulturowa na pograniczu — „uwierzytelnia się nie w szybkich i efektywnych rezultatach, a przez to, że nie ustaje”³¹.

Rozpowszechnienie medialnie formatowanego kontaktu z kulturą w trybie *fast text*, nieustanne zmiany legislacyjne w oświacie, ideologia korporacyjnego zarządzania instytucjami edukacyjnymi, planującymi w krótkich okresach i rozliczanymi z generowania powierzchownie pojętego zysku (pieniężnego, rankingowego, statystycznego, a nie kulturowego), czyli innymi słowy, *produktywność* (rzekłbym: *nerwowość*) nauczania współczesnego sprawia, że mamy nadzwyczajne osiągnięcia na papierze (w sprawozdaniach, w CV, na banerach reklamowych) i jednocześnie dramatyczne wykluczenie z partycypacji w kulturze symbolicznej wielkiej nieczytającej części społeczeństwa oraz obniżenie zainteresowania polityką, a tym samym rosnącą bezradność wobec własnych przeżyć oraz wobec problemów rodzinnych, społecznych, cywilizacyjnych, których złożoności wielu nie potrafi nie tylko nazwać, ale nawet zauważyć przy braku narzędzi językowych i odniesień kulturowych. Nauczanie w pośpiechu i dla wymiernego efektu nie jest bezkarne — wyjawia kulturę duchową zbiorowości i odbiera jednostce narzędzia potrzebne do mierzenia się z egzystencjalnymi wyzwaniami. Jest tedy — z punktu widzenia etyczności wychowania — oszustwem, sprzeniewierzeniem. Krzysztof Czyżewski mówił: „Kultura, która

³¹ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz...*, s. 154.

ulega rzeczywistości, podlizuje się jej, przejmuje gotowe wzorce, tak naprawdę ją zdradza. I ta zdrada stała się naszym udziałem. Bo kultura swój słuch społeczny i zmysł metafizyki potrafi kształcić, jedynie przekraczając horyzont zastanego świata i wyprzedzając czas”³².

Trzeba zatem *odzyskać czas* na kształcenie — zakorzeniając je w *długim trwaniu*, wolnym od doraźnych efektów, oraz wyprzedzając *Zeitgeist*, który jest tylko jednym z duchów i jego terror błędnie, jeśli potrafić przywołać też inne. W przeciwnym razie grozi nam nadpobudliwa edukacja produkująca barwne wydmuszki, a w chwilach przerywającego pogoń zacięcia mechanizmu — choroba daremności. Opisał jedną z jej wersji Czesław Miłosz: „Chory ma przed sobą ciągle klepsydrę, w niej sypie się piasek państw, ustrojów i cywilizacji, natomiast to, co go otacza, traci jakkolwiek moc istnienia, nie trwa w ogóle, rozpada się, czyli byt jest nierealny, ruch tylko realny. Ci, co sadzą kwiaty, orzą pola, budują domy, zasługują wtedy na litość, jako uczestnicy fantasmagorycznego widowiska, nie bardziej prawdziwi niż dla demona, kiedy zlatuje pod ich okna wieczorem i zagląda przez szybę. Są z góry skazani, ponieważ ład, w jakim zadomowili się, ład kształtujący ich wszystkie myśli i uczucia, jest, jak każdy ład, dojrzały do klęski”³³. Nieodzyskany czas daremnością poraża.

5. Afirmatywny opór

Kategoria oporu ma w pedagogice swoje ugruntowane miejsce³⁴, mnie jednak szczególnie interesuje tutaj jego afirmatywna strona,

³² K. CZYŻEWSKI: *Ketman kulturowy...*

³³ C. MIŁOŚZ: *Rodzinna Europa*. Kraków 2011, s. 294.

³⁴ Por. np. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010; E. BILIŃSKA-SUCHANEK: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003; EADEM: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013; E. BIELSKA: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice 2013.

zgodnie z intuicją Alberta Camusa, głoszącą, że bunt ma wydźwięk pozytywny, ponieważ odsłania to, co domaga się obrony³⁵. Mówiąc czemuś „nie”, jednocześnie czemuś innemu — chociażby milcząco i nieświadomie — mówimy „tak” i nie jest wszystko jedno, czy sprzeciwem aprobujemy gorszy wariant rzeczywistości, czy też mamy horyzont wartościowej zmiany i emancypacji. Jak podpowiadają Henry A. Giroux i Lech Witkowski, nie można ograniczać się do kwestionowania codzienności, trzeba też uprawomocniać alternatywy³⁶. Tego elementu afirmacji — przy zachowaniu ostrza krytycznego wobec patologii kulturowych — uczę się także od Krzysztofa Czyżewskiego.

Pięknie pisał on o głębokich pragnieniach, tęsknotach i energiach ludzkich: „Jest w człowieku jednak takie miejsce, miejsce po utraconych skrzydłach. Jest w człowieku ukryty ptak, który budzi do lotu”³⁷. *Nienasycenie i ciekawość* to podziemne duchowe moce, które napędzają wędrowanie, stanowią paliwo poznawania świata i siebie. To zatem duży błąd, jeśli ktoś myśli, że podstawowym zadaniem edukacji jest zaspokojenie potrzeb człowieka (w tym ciekawości). W stanie komfortu i samozadowolenia żaden rozwój nie jest możliwy. Główną troską kształcenia jest tedy to, aby w koleinach socjalizacji nie utracić woli przygody, nie zgasić *nienasycenia* i *ciekawości*. Pedagog jest *strażnikiem braku*³⁸. A po książkę sięgamy głównie po to, aby podtrzymać i roziskrzyć pragnienia³⁹. Bez przeciwdziałających interwencji pedagogicznych grawitacja codzienności rychło nam odbiera zapotrzebowanie na znaczenia i zaciera ślady po tęsknotach kulturowych.

Czesław Miłosz w wierszu *Powrót* wyznawał: „A jednak nie zaprę się ciebie, nieszczęsny młodziku, i powodów twych cierpień nie nazwę głupimi”, oraz: „Obojętna wiedza dorosłych nie przynosi za-

³⁵ Por. A. CAMUS: *Człowiek zbuntowany*. Przeł. J. GUZE. Warszawa 2002, s. 28.

³⁶ Por. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 369.

³⁷ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz...*, s. 64.

³⁸ Por. L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 22.

³⁹ Por. M.P. MARKOWSKI: *Słońce, możliwość, radość*. Wołowiec 2010, s. 23.

szczytu i hańbiąca jest zgoda ćwiczona w chytrości”⁴⁰. Czyżewski odkrył, że powroty poety do Krasnogrudy w latach dziewięćdziesiątych XX wieku były również rachunkiem sumienia starca z wierności młodzieńczym przysięgom, z niezgody na cyniczny świat. I w tym geście zobaczył siebie: „Przecież ja także przysięgałem, że nie zdradzę wyborów, których dokonywałem, idąc za sercem dziecka i narażając się na ironiczne komentarze starszych w rodzaju »jak dorosniesz, to zmądrzejesz«. Przecież ja także obiecywałem sobie niezgodę na prawa, którymi rządzi się świat dorosłych, na konieczności życiowe i inne tchórzliwe wymówki, na język, który odbierze mi moją tajemnicę, i świadomość, która uzna za nierealne wszystko, co było moim rzeczywistym królestwem”⁴¹. Ten *gest* afirmatywnego oporu wobec upadku w banał, bylejakość, stadność, ten *unik* wobec „realizmu”, który nam odbiera rzeczywistość, wyobraźnię i pragnienia, ów *manewr* upartego trwania w pobliżu nieustannie wymykającego się *innobytu* wartości — uważam za niezbywalny składnik sytuacji wychowawczej. Tylko brak zgody na doraźność, na limit tego, co oferuje życie, a tym samym poczucie właściwej biedy, głód nienasyceń oraz zdolność do zachwyty, oczarowania, ciekawości mogą człowieka wprowadzić na drogę inicjacji, czyli rozwojowej przemiany. Miłosz, komentując jedną z książek Zygmunta Kubiaka, pisał: „I bywa, że prawda jest po stronie baśni. [...] Nagle znajdujemy się w innej, zaiste, przestrzeni. A w niej wolno bezkarnie chwalić, wielbić, szanować”⁴². Zadanie edukacyjne, któremu kompletnie nie potrafimy dziś sprostać, to generowanie afirmatywnego oporu i ochrona prawdy baśni.

To nie jest zaklinanie rzeczywistości, ślepe na okropieństwa historii i twarde wymogi ekonomii. Przeciwnie, w dialektyce wychowania groza i węzowa roztropność mogą współistnieć z zachwytem i lotem ptasim, choć bez harmonii, w balansie i zwarcu.

⁴⁰ C. MIŁOŚZ: *Powrót*. W: IDEM: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011, s. 1029.

⁴¹ K. CZYŻEWSKI: *Miłosz...*, s. 163.

⁴² C. MIŁOŚZ: *Życie na wyspach...*, s. 40.

6. Zmienić bieg lawiny

Agon drogi, na której zagospodarowujemy własną *provincję*, odzyskując dla niej *czas* i stawiając otoczeniu *afirmatywny opór* — taki język refleksji pedagogicznej tutaj zaproponowałem, ponieważ sądzę, że jest to jeden z możliwych słowników, za pomocą których da się zwrócić uwagę na fenomeny wychowawcze inaczej niedostępne. Mam pełną świadomość, jak odległy jest od tego, którym się zwyczajowo posługujemy i w którym na co dzień sensy edukacji kodujemy. Czy w ogóle daje się pomyśleć przesterowanie myślenia o kształceniu z wygodnego dla biurokratów i kompatybilnego z potoczną świadomością współczesną języka na bardziej egzystencjalny i w zasobach kulturowych osadzony? Czy nie jest to gabinetowa mrzonka, szarża odklejonego rycerza?

Jeśli brać pod uwagę statystyczne szanse powodzenia, z pewnością. Ale jeśli zważyć rangę sprawy i sumienie pedagogiczne, nie sposób się poddać. Tu stoję, nie mogę inaczej. Pedagogika niezdolna do pogranicznych badań i wielokierunkowych inspiracji, a w konsekwencji sfera edukacji wydana na pastwę doraźnych żargonów technokratycznych mają zbyt wysoką cenę. I nie jest prawdą, że na nic nie mamy wpływu, że cokolwiek byśmy przedsiębiorali, mechanizmy wolnego rynku oraz format mediów elektronicznych i tak wszystko skolonizują. Często tak się dzieje z powodu braku wyobraźni i odwagi pójścia pod prąd. W Bośni znane jest powiedzenie: „Drzewo nie rośnie z nieba”⁴³. Każda decyzja ma imię i nazwisko. Ma je każdy podpisany papier i każde biurko, na które on trafia i za którym decyduje się, co dalej; ma je każda lekcja i każdy wykład; ma je każdy wybór książki, programu w TV, tematu rozmowy, sposobu spędzenia wieczoru... **Czasem można zmienić coś w mikroskali, dla kilkunastu osób albo kilku, albo dla jednej...** Animatorzy z Sejn mówią o sobie, że są „ludźmi małej liczby”, a tym samym — skoncentrowania, intymności, doceniania każdego uczestnika, istotności nawet drobnych

⁴³ Por. K. Czyżewski: *Linia powrotu...*, s. 202.

działań⁴⁴. Nie zawsze, rzecz jasna, się uda. Ale *zaszczytna porażka* też nie jest bez znaczenia, zważywszy na to, jak może ona dać do myślenia komuś obserwującemu rzecz z boku, oraz na to, że stawką jest własna twarz.

Różne są zresztą miary skuteczności i trwałości. Krzysztof Czyżewski przypominał, że filozofia dialogu jawiła się jako bezradna utopia, nikły głosik garstki śmiesznych intelektualistów wobec huk i społecznej oczywistości doktryny faszystowskiej. A jednak: „Mimo trwałości matryc wyżłobionych w pracowniach dwudziestowiecznych ideologii totalitarnych, to one właśnie poniosły sromotną klęskę, to ich warsztaty leżą w gruzach, skompromitowane użytecznością, która okazała się nieludzka i krótkotrwała. To, co miało być pragmatyczne i zgodne z duchem dziejów, okazało się zaledwie mrzonką, która byłaby groteskowo śmieszna, gdyby nie rozmiar zniszczeń i cierpień przez nią spowodowanych. Natomiast warsztat dialogu — ten założony między innymi przez Martina Bubera — na którym od początku ciążyło odium nierealności czy utopijności, objawia dzisiaj zadziwiającą dalekowzroczność i żywotność”⁴⁵.

Ten system edukacji, z którym mamy dziś do czynienia i który uchodzi dla wielu za oczywisty i nieproblematyczny, to w moim przekonaniu właśnie kosztowna iluzja. Nie wiemy, jak długo jeszcze będzie podtrzymywany, ale koniecznie trzeba budować inne punkty odniesienia i inne języki opisu doświadczenia wychowawczego, aby było się do czego odwoływać, gdy runie lub gdy ktoś roztropany z konkretnym imieniem i nazwiskiem postanowi go zmienić w trosce o wyposażenie duchowe jednostek i stan kultury, natrafiając na innych roztropanych, którzy będą na zmianę przygotowani. Można i warto stawiać tamy zniszczeniom oraz przygotowywać grunt pod wolte.

Witkacy w *Nienasyce*niu pisał: „Rzeczywistość puszcza sok najistotniejszy pod wpływem pojęć. Ale od ich gatunku zależy, czy

⁴⁴ Por. D. SIEROŃ-GALUSEK, Ł. GALUSEK: *Pogranicze. O odradzaniu się kultury*. Wrocław 2012, s. 180.

⁴⁵ K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu...*, s. 381.

będzie to trucizna, czy też najpożywniejsza witamina”⁴⁶. Aby nie zdradzić własnego czasu, trzeba odzyskać dla niego pedagogikę udostępniającą pełne kształcenie. Do tego potrzebny jest nowy język, z przebudzonymi słowami w dobrym gatunku. Niechby nawet mówili nim nieliczni. „Lawina bieg od tego zmienia, / Po jakich toczy się kamieniach”⁴⁷.

⁴⁶ Cyt. za: M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 12.

⁴⁷ C. MIŁOSZ: *Traktat moralny*. W: IDEM: *Wiersze wszystkie...*, s. 306.

Bibliografia

- ABLEWICZ K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków 2003.
- ADORNO T.W.: *O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania*. W: T.W. ADORNO: *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*. Przeł. K. KRZEMIENŃ-OJAK. Warszawa 1990.
- ALBERONI F.: *O przyjaźni*. Przeł. M. CZERWIŃSKI. Warszawa 1994.
- ANKERSMIT F.: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2002.
- ARYSTOTELES: *Etyka nikomachejska. Etyka wielka. Etyka eudemejska. O cnotach i wadach*. Przeł. D. GROMSKA, L. REGNER, W. WRÓBLEWSKI. Warszawa 1996.
- Bachtin. *Dialog — język — literatura*. Red. E. CZAPLEJEWICZ, E. KASPERSKI. Warszawa 1983.
- BACHTIN M.: „Człowiek przed lustrem”. Przeł. P. PIETRZAK. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina*. Antologia. Red. D. ULICKA. T. 1. Kraków 2009.
- BACHTIN M.: *Idea w utworze*. Przeł. N. MODZELEWSKA. W: *Bachtin. Dialog — język — literatura*. Red. E. CZAPLEJEWICZ, E. KASPERSKI. Warszawa 1983.
- BACHTIN M.: *O metodologii badań literackich i humanistycznych*. Przeł. S. ZAPASNIK. W: *Bachtin. Dialog — język — literatura*. Red. E. CZAPLEJEWICZ, E. KASPERSKI. Warszawa 1983.
- BACHTIN M.: *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. GRAJEWSKI. Warszawa 1982.
- BACZEWSKI M.K.E.: *Była sobie książka. Eseje*. Mikołów 2011.
- BALTHASAR H.U. VON: *Rozwój idei muzycznej*. W: H.U. VON BALTHASAR: *Pisma wybrane*. T. 2: *Pisma z zakresu sztuki i religii*. Przeł. M. URBAN, D. JANKOWSKA. Kraków 2007.
- BARAŃCZAK S.: *Etyka i poetyka*. Kraków 2009.
- BAUMAN J.: *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*. Kraków 2009.
- BAUMAN Z.: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2011.

- BAUMAN Z.: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. W: *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. Red. M. DUDZI-KOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. T. 1. Gdańsk 2007.
- BAUMAN Z.: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa 2011.
- BAUMAN Z.: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Przeł. P. PONIATOWSKA. Wrocław 2012.
- BAUMAN Z.: *Płynny lęk*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2008.
- BAUMAN Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa 2000.
- BAUMAN Z.: *Prawodawcy i tłumacze*. Przeł. A. CEYNOWA, J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 1998.
- BAUMAN Z.: *Razem, osobno*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2003.
- BAUMAN Z.: *Sztuka życia*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2009.
- BAUMAN Z.: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Przeł. J. BAUMAN. Warszawa 1995.
- BAUMAN Z., TESTER K.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa 2003.
- BERGER K.: *Potęga smaku. Teoria sztuki*. Przeł. A. TENCZYŃSKA. Gdańsk 2008.
- BERGSON H.: *Pamięć i życie*. Przeł. A. SZCZEPAŃSKA. Warszawa 2001.
- BERGSON H.: *Wykłady o wychowaniu*. Przeł. P. KOSTYŁO. Warszawa 2004.
- BETTELHEIM B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 1996.
- Biblia Jerozolimska*. Poznań 2006.
- BIELIK-ROBSON A.: „Na pustyni”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008.
- BIELIK-ROBSON A.: *Nieukończona praca żałoby: śmierć w nowoczesności*. W: A. BIELIK-ROBSON: *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*. Kraków 2008.
- BIELIK-ROBSON A.: *Witalizm: reaktywacja, czyli o filozofii życia w nowej postaci*. „Konteksty” 2009, nr 4 (287).
- BIELIK-ROBSON A., BARTOŚ T.: *Kłopot z chrześcijaństwem. Wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*. Warszawa 2013.
- BIELSKA E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice 2013.
- BIEŃCZYK M.: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa 2000.
- BIEŃCZYK M.: *Przezroczyść*. Kraków 2007.
- BIEŃKOWSKA E.: *Spór o dziedzictwo europejskie. Między świętym i świeckim*. Warszawa 1999.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E.: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003.

- BŁOŃSKI J.: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008.
- BORGES J.L.: *Autobiografia*. Przeł. A. ELBANOWSKI. Warszawa 2002.
- BORGES J.L.: *Błękitne tygrysy*. W: J.L. BORGES: *Pamięć Szekspira*. Przeł. D. i A. ELBANOWSCY. Warszawa [b.r.w.].
- BORGES J.L.: *Dalsze dociekania*. Przeł. A. SOBOL-JURCZYKOWSKI. Warszawa 1999.
- BORGES J.L.: *Labirynt*. W: J.L. BORGES: *Pochwała cienia*. Przeł. A. SOBOL-JURCZYKOWSKI. Warszawa 1977.
- BORGES J.L.: *Pamięć Szekspira*. Przeł. D. i A. ELBANOWSCY. Warszawa [b.r.w.].
- BORGES J.L.: *Spiskowcy*. Przeł. K. RODOWSKA. Warszawa [b.r.w.].
- BORGES J.L., FERRARI O.: *W dialogu I*. Przeł. E. NAWROCKA. Gliwice 2007.
- BOURDIEU P.: *Medytacje pascaliańskie*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa 2006.
- BRACH-CZAINA J.: *Błony umysłu*. Warszawa 2003.
- BRACH-CZAINA J.: *Szczeliny istnienia*. Kraków 2006.
- BUBER M.: *Droga człowieka według nauczania chasydów*. Przeł. G. ZLATKES. Warszawa 2004.
- BUBER M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. DOKTÓR. Warszawa 1992.
- BUCZYŃSKA-GAREWICZ H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006.
- BUCZYŃSKA-GAREWICZ H.: *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa 2003.
- BURGIN R.: *Rozmowy z Jorge Luisem Borgesem*. Przeł. M. KŁOBUKOWSKI. Gdańsk 1993.
- CAMUS A.: *Człowiek zbuntowany*. Przeł. J. GUZE. Warszawa 2002.
- CANETTI E.: *Gra oczu*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKA. Warszawa 1991.
- CANETTI E.: *Ocalony język. Historia pewnej młodości*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKA. Warszawa 1986.
- CARROLL L.: *Through the Looking Glass*. London [b.r.w.].
- CELAN P.: *Nagrobek dla François*. W: P. CELAN: *Wiersze*. Przeł. F. PRZYBYŁAK. Kraków 1988.
- CELAN P.: *Wiersze*. Przeł. F. PRZYBYŁAK. Kraków 1988.
- CELOCH E.: *Klucz do nieznanых drzwi*. W: *Kto mnie wychowuje? Wybór S. ZAGÓRSKI*. T. 1. Łomża 2003.
- COETZEE J.M.: *Elizabeth Costello*. Przeł. Z. BATKO. Kraków 2006.
- CONRAD J.: *Jądro ciemności*. Przeł. B. KOC. Warszawa 2000.
- CYCERON: *O przyjaźni*. Przeł. W. KORNIATOWSKI. W: CYCERON: *Rozmowy tuskułańskie i inne pisma*. Warszawa 2010.
- CZAJA D.: *Sygnatura i fragment. Narracje antropologiczne*. Kraków 2004.
- CZAJA D.: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków 2013.
- CZAPIGA M.: *Labirynt: inicjacja, podróż i zbłądzenie*. Wrocław 2013.

- CZYŻEWSKI K.: *Ketman kulturowy*. „Gazeta Wyborcza” z 14–15.06.2014 r. [dodatek: „Magazyn Świąteczny”]. Dostępne także w Internecie: http://wyborcza.pl/magazyn/1,139105,16151720,Ketman_kulturowy.html.
- CZYŻEWSKI K.: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008.
- CZYŻEWSKI K.: *Miłosz. Tkanka łączna*. Chorzów 2014.
- CZYŻEWSKI K.: *Stare oczy Medeï, czyli o nieprzebaczeniu*. W: *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012.
- CZYŻEWSKI K.: *The Path of the Borderland/Ścieżka pogranicza*. Sitka—Sejny 2001.
- DAWID J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. W: J.W. DAWID: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1961.
- DAWID J.W.: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1961.
- DOMAŃSKA E.: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań 2005.
- DOSTOJEWSKI F.: *Opowieści fantastyczne*. Przeł. M. LEŚNIEWSKA. Kraków 1979.
- DOSTOJEWSKI F.: *Potulna*. W: F. DOSTOJEWSKI: *Opowieści fantastyczne*. Przeł. M. LEŚNIEWSKA. Kraków 1979.
- DOUGLAS M.: *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*. Przeł. E. KLEKOT. Kęty 2007.
- DUDZIKOWA M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków 2001.
- DUWAKIN W.: *Rozmowy z Michaiłem Bachtinem*. Przeł. A. KUNICKA. Warszawa 2002.
- Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*. Red. A. i J. KURKOWIE. Chorzów Batory—Wielkie Hajduki 2000.
- ECO U.: *Od form abstrakcyjnych do głębi materii*. W: *Historia piękna*. Red. U. Eco. Przeł. A. KUCIAK. Poznań 2005.
- ELIADE M.: *Aspekty mitu*. Przeł. P. MRÓWCZYŃSKI. Warszawa 1998.
- ELIADE M.: *Kowale i alchemicy*. Przeł. A. LEDER. Warszawa 2007.
- ELIADE M.: *Mit wiecznego powrotu*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1998.
- ELIADE M.: *Mity, sny i misteria*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 1999.
- ELIADE M.: *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*. Przeł. M. i P. RODAKOWIE. Warszawa 1998.
- ELIADE M.: *Okultyzm, czary, mody kulturalne. Eseje*. Przeł. I. KANIA. Warszawa 2004.
- ELIADE M.: *Sacrum i profanum. O istocie religijności*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 1999.
- ELIADE M.: *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*. Przeł. K. KOCJAN. Warszawa 2011.
- ELIADE M.: *Traktat o historii religii*. Przeł. J. WIERUSZ KOWALSKI. Warszawa 2000.

- ELIOT T.S.: *Szepty nieśmiertelności. Poezje wybrane*. Przeł. K. BOCZKOWSKI. Kraków 2001.
- ELIOT T.S.: *Wydrążeni ludzie*. W: T.S. ELIOT: *Szepty nieśmiertelności. Poezje wybrane*. Przeł. K. BOCZKOWSKI. Kraków 2001.
- ELIOT T.S.: *Ziemia jałowa*. W: T.S. ELIOT: *Szepty nieśmiertelności. Poezje wybrane*. Przeł. K. BOCZKOWSKI. Kraków 2001.
- ELRED z RIEVAULX: *Przyjaźń duchowa*. Przeł. M. WYLĘGAŁA. Kęty 2004.
- ELZENBERG H.: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków 1963.
- ELZENBERG H.: *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*. Toruń 1966.
- EMERSON C.: *Niewspółobecność: czym jest, a czym nie jest*. Przeł. M. ADAMIAK. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina. Antologia*. Red. D. ULICKA. T. 2. Kraków 2009.
- FARSON R.: *Polityka dzieciństwa*. Przeł. M. GEDE. W: *Edukacja i wyzwolenie*. Red. K. BLUSZ. Kraków 2000.
- FILEK J.: *Ambiwalencja obcości*. „Znak” 2004, nr 1 (584).
- FRANKL V.E.: *Homo patiens*. Przeł. R. CZERNECKI, J. MORAWSKI. Warszawa 1984.
- FRANKL V.E.: *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Przeł. S. ZAGÓRSKA. Warszawa 1962.
- FREUD S.: *Sztuki plastyczne i literatura*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009.
- FREUD S.: *Żaloba i melancholia*. W: S. FREUD: *Psychologia nieświadomości*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2009.
- FROMM E.: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Przeł. H. ADAMSKA. Poznań 2000.
- FROMM E.: *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Przeł. J. MARZĘCKI. Warszawa 1994.
- GADAMER H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2004.
- GEERTZ C.: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków 2005.
- GIROUX H.A., WITKOWSKI L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.
- GLICZNER E.: *Książki o wychowaniu dzieci*. W: *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI—XVII wieku*. Oprac. T. DURAŁSKA-MACHETA. Warszawa 1982.
- GODOŃ R.: *Miedzy myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa 2012.
- GOFFMAN E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. DZIERŻYŃSKA, J. TOKARSKA-BAKIR. Gdańsk 2005.

- GOGH V. VAN: *Listy do brata*. Przeł. J. GUZE, M. CHEŁKOWSKI. Warszawa 1997.
- GOMBROWICZ W.: *Testament*. Warszawa 1990.
- GRÜN A.: *O duchowości inaczej*. Przeł. K. ZIMMERER. Kraków 2005.
- GRZYWOCZ K.: *Przesłonięte światło. Depresja a życie duchowe*. Kraków 2006.
- GUARDINI R.: *Bóg daleki, Bóg bliski*. Przeł. J. KOŻBIAŁ. Poznań 1991.
- HALÍK T.: *Co nie jest chwilowe, jest nietrwałe. Labiryntem świata z wiarą i wątpliwościami*. Przeł. J. ZYCHOWICZ. Kraków 2004.
- HALÍK T.: *Dotknij ran. Duchowość nieobojętności*. Przeł. A. BABUCHOWSKI. Kraków 2010.
- HALÍK T.: *Wzywany czy niewzywany Bóg się tutaj zjawi. Europejskie wykłady z filozofii i socjologii dziejów chrześcijaństwa*. Przeł. A. BABUCHOWSKI. Kraków 2006.
- HEFLIK W., MROZEK A., NATKANIEC-NOWAK L., SZCZEPANOWICZ B.: *Atlas biblijnych kamieni szlachećnych i ozdobnych. Pochodzenie, miejsce w Biblii i symbolika*. Kraków 2005.
- HEIDEGGER M.: „...poetycko mieszka człowiek...”. W: M. HEIDEGGER: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. MIZERA. Kraków 2002.
- HEIDEGGER M.: *Budować, mieszkać, myśleć*. W: M. HEIDEGGER: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. MIZERA. Kraków 2002.
- HEIDEGGER M.: *Odczyty i rozprawy*. Przeł. J. MIZERA. Kraków 2002.
- HERBERT Z.: *Król mrówek. Prywatna mitologia*. Kraków 2001.
- HERBERT Z.: *Pan Cogito*. Wrocław 1994.
- HERBERT Z.: *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu*. W: Z. HERBERT: *Pan Cogito*. Wrocław 1994.
- HERNAS A.: *Czas i obecność*. Kraków 2005.
- HESSEN S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa 1997.
- HESSEN S.: *Państwo prawa i socjalizm*. Przeł. S. MAZUREK. Warszawa 2003.
- HESSEN S.: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Warszawa 1997.
- HESSEN S.: *Szkola i demokracja na przełomie*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Warszawa 1997.
- HUELLE P.: *Homo Viator*. W: K. CZYŻEWSKI: *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*. Sejny 2008.
- INGARDEN R.: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987.
- Ja — Inny. *Wokół Bachtina. Antologia*. Red. D. ULICKA. T. 1—2. Kraków 2009.
- JAEGER W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. PLEZIA, H. BEDNAREK. Warszawa 2001.
- JAN PAWEŁ II: *Wstańcie, chodźmy!* Kraków 2004.
- JANION M.: *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009.

- JANION M.: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982.
- JANION M.: *Żyjąc, tracimy życie. Niepokojące tematy egzystencji*. Warszawa 2001.
- JANION M., ŻMIGRODZKA M.: *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra”*. Kraków 1998.
- JASPERS K.: *Uwagi o wychowaniu*. Przeł. G. SOWIŃSKI. „Znak” 1993, nr 9 (460).
- JASPERS K.: *Wiara filozoficzna*. Przeł. A. BUCHNER, J. GAREWICZ, D. LACHOWSKA, M. ŁUKASIEWICZ. Toruń 1995.
- JASPERS K.: *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. A. WOŁKOWICZ. Wrocław 2004.
- JAWORSKA M., WITKOWSKI L.: *Przeżycie — przebudzenie — przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz—Kraków—Szczecin 2007.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków 2009.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M., KWIECIŃSKI Z.: *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*. Kraków 2011.
- KACZMARSKI J.: *Antologia poezji*. Warszawa 2012.
- KACZMARSKI J.: *Syn marnotrawny*. W: J. KACZMARSKI: *Antologia poezji*. Warszawa 2012.
- KAFKA F.: *Głodomór*. W: F. KAFKA: *Nowele i miniatury*. Przeł. R. KARST, A. KOWALKOWSKI. Gdynia 1991.
- KANT I.: *O pedagogice*. Przeł. D. SZTOBRYN. Łódź 1999.
- KEY E.: *Nowe szkice*. Przeł. BR.N. [BRONISŁAWA NEUFELDÓWNA]. Warszawa 1905.
- KIERKEGAARD S.: *Choroba na śmierć*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. Warszawa 1995.
- KIERKEGAARD S.: *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym, odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierwotnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. Przeł. A. SZWED. Kęty 2000.
- KIERKEGAARD S.: *Stadia erotyki bezpośredniej, czyli erotyka muzyczna*. W: S. KIERKEGAARD: *Albo, albo*. Przeł. J. IWASZKIEWICZ. T. 1. Warszawa 1982.
- KŁOCZOWSKI J.A.: *Filozofia dialogu*. Poznań 2005.
- KOŁAKOWSKI L.: *Bergson*. Warszawa 1997.
- KOŁAKOWSKI L.: *Etyka bez kodeksu*. W: L. KOŁAKOWSKI: *Kultura i fetysze*. Warszawa 2000.
- KOŁAKOWSKI L.: *Mircea Eliade — religia jako paraliż czasu*. W: L. KOŁAKOWSKI: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. T. 3. Londyn 2002.
- KOŁAKOWSKI L.: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. T. 1—3. Londyn 2002.

- KOŁAKOWSKI L.: *Pochwała niekonsekwencji*. W: L. KOŁAKOWSKI: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. T. 2. Londyn 2002.
- KOMEŃSKI J.A.: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Przeł. J. SACHSE. Wrocław 1999.
- KONERSMANN R.: *Filozofia kultury. Wprowadzenie*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 2009.
- KOT D.: *Podmiotowość i utrata*. Kraków 2009.
- KRISTEVA J., VANIER J.: *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*. Przeł. K. i P. WIERZCHOSŁAWSKY. Poznań 2012.
- Kto mnie wychowuje?* Wybór S. ZAGÓRSKI. T. 1–2. Łomża 2003.
- Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Red. CH. COX, D. WARNER. Gdańsk 2010.
- KUNCE A.: *Dom — na szczytach lokalności*. W: T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KA-
DŁUBEK: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013.
- KUNDERA M.: *Nieznosna lekkość bytu*. Przeł. A. HOLLAND. Warszawa 2008.
- KUNDERA M.: *Sztuka powieści. Esej*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa 2004.
- KURCZEWSKI J.: *Pogranicze pośrodku — śląska społeczność lokalna*. W: *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*. Red. J. KURCZEWSKA. Warszawa 2004.
- KUREK J.: *W najwspanialszej chwili naszego życia. Myśli o Śląsku*. Chorzów 2003.
- KWAŚNIK E.: *Życie to trwanie*. W: *Kto mnie wychowuje?* Wybór S. ZAGÓRSKI. T. 2. Łomża 2003.
- KWIECIŃSKI Z.: *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław 2007.
- KWIECIŃSKI Z.: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000.
- LACAPRA D.: *Bachtin, marksizm i karnawał*. Przeł. Ł. WRÓBEL. W: *Ja — Inny. Wokół Bachtina. Antologia*. Red. D. ULICKA. T. 2. Kraków 2009.
- LAIGNEL-LAVASTINE A.: *Cioran, Eliade, Ionesco: o zapominaniu faszyzmu*. Przeł. I. KANIA. Kraków 2010.
- LEC S.J.: *Myśli nieuczesane*. Warszawa 1991.
- LEŚMIAN B.: *Zdziczenie obyczajów pośmiertnych*. Kraków 1998.
- LÉVINAS E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998.
- LÉVINAS E.: *Czas i to, co inne*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. Warszawa 1999.
- LÉVINAS E.: *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. MRÓWCZYŃSKI. Warszawa 2000.
- LICEANU G.: *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Przeł. I. KANIA. Sejny 2001.

- LIPPITZ W.: *Prawa innego człowieka. Nierówność innego w kontekście równości uniwersalnej*. W: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Red. J. PIEKARSKI, B. ŚLIWERSKI. Kraków 2000.
- ŁOTMAN J.: *Kultura i eksplozja*. Przeł. B. ŻYŁKO. Warszawa 1999.
- ŁOTMAN J.: *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*. Przeł. B. ŻYŁKO. Gdańsk 2008.
- ŁYSIAK W.: *Malarstwo białego człowieka*. T. 5. Warszawa—Chicago 1999.
- MALISZEWSKI K.: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń 2013.
- MANENTI A.: *Życie ideałami*. T. 1: *Między lękiem a pragnieniem*. Przeł. J. KOCHANOWICZ. Kraków 2005.
- MÁRAI S.: *Dziennik (fragmenty)*. Przeł. T. WOROWSKA. Warszawa 2008.
- MARCEL G.: *Być i mieć*. Przeł. D. ESKA. Warszawa 2001.
- MARCEL G.: *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Przeł. P. LUBICZ. Warszawa 1984.
- MARCEL G.: *Mądrość i poczucie sacrum*. Przeł. K. CHODACKI, P. CHOŁDA. Kraków 2011.
- MARCEL G.: *Tajemnica bytu*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków 1995.
- MARION J.-L.: *Będąc danym. Esej z fenomenologii donacji*. Przeł. W. STARZYŃSKI. Warszawa 2007.
- MARKOWSKI M.P.: *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*. Bydgoszcz 1997.
- MARKOWSKI M.P.: *Nieobliczalne. Eseje*. Kraków 2007.
- MARKOWSKI M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013.
- MARKOWSKI M.P.: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007.
- MARKOWSKI M.P.: *Stońce, możliwość, radość*. Wołowiec 2010.
- MARKOWSKI M.P.: *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków 2009.
- MARQUARD O.: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 1994.
- MARROU H.-I.: *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. ŁOŚ. Warszawa 1969.
- McLAREN P.: *Antystruktura oporu*. Przeł. E. KISZKURNO-KOZIEJ. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. KWIECIŃSKI. T. 2. Toruń 1992.
- MEŁOSIK Z.: *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*. W: *Człowiek w jednoczącej się Europie*. Kraków 2004.
- MEŁOSIK Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków 2013.

- MENDEL M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006.
- MEYNET R.: *Język przypowieści biblijnych*. Przeł. A. WAŁĘCKI. Kraków 2005.
- MĘCZKOWSKA A.: *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006.
- Miasto i czas. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2008.
- MICHAŁSKI Ł.: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).
- MILCHMAN A., ROSENBERG A.: *Eksperymenty w myśleniu o Holocaustie. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*. Przeł. L. KROWICKI, J. SZACKI. Warszawa 2003.
- MIŁOSZ C.: *Ogród nauk*. Kraków 2013.
- MIŁOSZ C.: *Piesek przydrożny*. Kraków 2011.
- MIŁOSZ C.: *Powrót*. W: C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011.
- MIŁOSZ C.: *Rodzinna Europa*. Kraków 2011.
- MIŁOSZ C.: *Traktat moralny*. W: C. MIŁOSZ: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011.
- MIŁOSZ C.: *Wiersze wszystkie*. Kraków 2011.
- MIŁOSZ C.: *Ziemia Ulro*. Kraków 1994.
- MIŁOSZ C.: *Życie na wyspach*. Kraków 2014.
- MIŚ A.: *Filozofia współczesna. Główne nurty*. Warszawa 2000.
- MONTAIGNE M. DE: *Próby*. Przeł. T. ŻELEŃSKI. T. 1. Warszawa 1985.
- MOŚCICKI P.: *Zwierzę, które umieram. Heidegger, Derrida, Agamben*. „Konteksty” 2009, nr 4 (287).
- Muzyka i wartości*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2014.
- MYŚLAKOWSKI Z.: *O kulturze współzycia*. Warszawa 1969.
- MYŚLAKOWSKI Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa 1965.
- NALASKOWSKI A.: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków 2006.
- NALASKOWSKI A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa 1998.
- NEBLETT W.: *Etyka winy*. Przeł. S. STECKO. W: *Filozofia moralności. Wina, kara, wybaczenie*. Oprac. J. HOŁÓWKA. Warszawa 2000.
- NIETZSCHE F.: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. BERENT. Warszawa 1990.
- NIKITOROWICZ J.: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*. Białystok 2000.
- NIKITOROWICZ J.: *Pogranicze — tożsamość — edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001.
- NOUWEN H.J.M.: *Powrót syna marnotrawnego. Rozważania o ojcach, braciach i synach*. Przeł. J. i J. GRZEGORCZYKOWIE. Poznań 2006.

- NOUWEN H.J.M.: *Wieczorem w domu. Dalsze rozważania nad przypowieścią o synu marnotrawnym*. Przeł. J. GRZEGORCZYK. Kraków 2010.
- NOWAK P.: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa 2014.
- OAKESHOTT M.: *Wieża Babel i inne eseje*. Przeł. A. LIPSZYC i in. Warszawa 1999.
- Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. Antologia przekładów. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2002.
- Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. J. WUJEK S.J. Kraków 1962.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Przeł. zespół pod red. M. PETERA, M. WOLNIEWICZA. T. 4. Poznań 1994.
- PLATON: *Metoda maieutyczna* (fragmenty z Platońskiego *Teajtetu*). Przeł. W. WITWICKI. W: I. KROŃSKA: *Sokrates*. Warszawa 2001.
- PLATON: *Państwo*. Przeł. W. WITWICKI. T. 1. Warszawa 1994.
- Poszukiwanie języka. Z Krzysztofem Czyżewskim i Jackiem Kurkiem rozmawia Maciej Szczawiński*. W: *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012.
- POŚWIATOWSKA H.: *Wszystkie wiersze*. Kraków 2006.
- Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Oprac. B.S. FLOWERS. Przeł. I. KANIA. Kraków 2007.
- Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012.
- PRZYBYLSKI R.: *Cień jaskółki. Esej o myślach Chopina*. Kraków 2009.
- PRZYBYLSKI R.: *Uśmiech Demokryta. Un presque rien*. Warszawa 2009.
- PRZYŁĘBSKI A.: *Hermeneutyczny zwrot filozofii*. Poznań 2005.
- QUIGNARD P.: *Wszystkie poranki świata*. Przeł. K. SZEŻYŃSKA-MAĆKOWIAK. Warszawa [b.r.w.].
- QUIGNARD P.: *Życie sekretne*. Przeł. K. RUTKOWSKI. Poznań 2006.
- RADCLIFFE T.: *Globalna nadzieja*. Przeł. K. i M. TURSCY. Poznań 2005.
- RADCLIFFE T.: *Siedem ostatnich słów*. Przeł. J. CZAPCZYK. Poznań 2006.
- RATZINGER J.: *W drodze do Jezusa Chrystusa*. Przeł. J. MERECKI. Kraków 2004.
- RATZINGER J. (BENEDYKT XVI): *Jezus z Nazaretu*. Cz. 1. Przeł. W. SZYMONA. Kraków 2007.
- RICOEUR P.: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006.
- RICOEUR P.: *Pamięć — zapomnienie — historia*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków 1996.
- RICOEUR P.: *„Symbol daje do myślenia”*. Przeł. S. CICHOWICZ. W: P. RICOEUR: *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Przeł. E. BIEŃKOWSKA. Warszawa 1985.

- RIEFF D.: *W morzu śmierci. Wspomnienie syna*. Przeł. A. NOWAKOWSKA. Wołowiec 2009.
- RIEGER S.: *Glenn Gould, czyli sztuka fugi*. Gdańsk 2007.
- ROUSSEAU J.J.: *Emil, czyli o wychowaniu*. Przeł. W. HUSARSKI. T. 1. Wrocław 1955.
- RÓŻEWICZ T.: *bez. W: T. RÓŻEWICZ: Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000.
- RÓŻEWICZ T.: *Domek z kart. W: T. RÓŻEWICZ: Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000.
- RÓŻEWICZ T.: *Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000.
- RÓŻEWICZ T.: *Syn marnotrawny (z obrazu Hieronima Boscha)*. W: T. RÓŻEWICZ: *Niepokój. Wybór wierszy*. Warszawa 2000.
- RUTKOWIAK J.: *Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. RUTKOWIAK. Kraków 1995.
- RUTKOWSKI K.: *Artes Liberales. O nauczycielach i uczniu*. Poznań 2014.
- SACHS N.: *Rozżarzone zagadki. Wiersze wybrane*. Przeł. R. KRYNICKI. Kraków 2006.
- SALAMON J.: *Holokaust i iluzja łatwego przebaczenia*. „Życie Duchowe” 2010, nr 61.
- SARAJLIĆ I.: *Kocham bardzo*. Przeł. D. CIRLIĆ-STRASZYŃSKA. Sejny 2003.
- SCHACTER D.L.: *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Przeł. E. HAMAN, J. RĄCZASZEK. Warszawa 2003.
- SCHAFER R.M.: *Muzyka środowiska*. Przeł. M. MENDYK. W: *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Red. CH. COX, D. WARNER. Gdańsk 2010.
- SCHELER M.: *Resentyment a moralność*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 1997.
- SCHELER M.: *Stanowisko człowieka w kosmosie*. W: M. SCHELER: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa 1987.
- SCHUBACK M. SÁ CAVALCANTE: *Pochwała nicości. Eseje o hermeneutyce filozoficznej*. Przeł. L. NEUGER. Kraków 2008.
- SEBASTIAN M.: *Dziennik 1935–1944*. Przeł. J. KOTLIŃSKI. Sejny 2006.
- SIEROŃ-GALUSEK D.: *Moment osobisty. Stempowski, Czapski, Miłosz*. Katowice 2013.
- SIEROŃ-GALUSEK D., GALUSEK Ł.: *Pogranicze. O odradzaniu się kultury*. Wrocław 2012.
- SIKORSKI W.: *Bezstłowne komunikowanie się w psychoterapii*. Kraków 2004.
- SIMMEL G.: *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Przeł. W. KUNICKI. Kraków 2007.
- SIMMEL G.: *Pisma socjologiczne*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 2008.
- SKARGA B.: *O wierności*. W: B. SKARGA: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa 1999.

- SKARGA B.: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002.
- SLOTERDIJK P.: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. DEHNEL. Wrocław 2008.
- SLOUKA M.: *Nasłuchując ciszy: uwagi o życiu słuchowym*. Przeł. J. KUTYŁA. W: *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Red. CH. COX, D. WARNER. Gdańsk 2010.
- SŁAWEK T.: *Antygoną w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002.
- SŁAWEK T.: *Czy przyjaźń jest spotkaniem?* W: *Śląsk — miejsce spotkania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005.
- SŁAWEK T.: *Gdzie?* W: T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KADŁUBEK: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013.
- SŁAWEK T.: *Jacques Derrida albo etyka gościnności*. W: T. SŁAWEK: *Żaglowiec, czyli przeciw swojskości. Wybór esejów*. Katowice 2006.
- SŁAWEK T.: *Kim jesteśmy? Fragmenty do poezji Georga Trakla*. Katowice 2011.
- SŁAWEK T.: *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice 2012.
- SŁAWEK T., KUNCE A., KADŁUBEK Z.: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013.
- Spotkania. Ankieta. „Znak” 2009, nr 2 (645).*
- STAFF L.: *Kochać i tracić*. Warszawa 1994.
- STAFF L.: *Kochać i tracić*. W: L. STAFF: *Kochać i tracić*. Warszawa 1994.
- STEINER G.: *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. Gdańsk 2007.
- STEINER G.: *Gramatyki tworzenia*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2004.
- STEINER G.: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007.
- STEINER G.: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. KUBIŃSKA. Gdańsk 1997.
- SUCHODOLSKI B.: *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa 2003.
- SUCHODOLSKI B.: *O wychowaniu*. „Kultura i Wychowanie” 1933–1934, z. 1.
- SUCHODOLSKI B.: *Wychowanie moralno-społeczne*. W: *Encyklopedia wychowania*. Red. S. ŁEMPICKI i in. T. 1. Warszawa 1935.
- Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska” i ślady prasowe — pięć lat później i co dalej?* Red. L. WITKOWSKI. Toruń 2009.
- SZKUDLAREK T.: *Pedagogika międzykulturowa*. W: *Pedagogika*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. T. 1. Warszawa 2003.
- SZKUDLAREK T.: *Wstęp*. W: M. CACKOWSKA, L. KOPCIEWICZ, M. PATALON, P. STAŃCZYK, K. STAREGO, T. SZKUDLAREK: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk 2012.
- SZOŁTYSEK A.: *Filozofia pedagogiki*. Katowice 2003.
- SZUMAN S.: *Natura, osobowość i charakter człowieka*. Kraków 1995.
- SZUMAN S., PIETER J., WERYŃSKI H.: *Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofia, religia*. Warszawa—Lwów 1933.

- Śląsk — kamień drogocenny. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2006.
- Śląsk — miejsce spotkania. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005.
- ŚLIWERSKI B.: Wprowadzenie. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 1. Gdańsk 2006.
- ŚWIERZOWSKA A.: *Perła w kulturze i religiach świata*. Kraków 1999.
- ŚWIETLIICKI M.: *Nieczynny*. Warszawa 2003.
- ŚWIETLIICKI M.: *Po nocy*. W: M. ŚWIETLIICKI: *Nieczynny*. Warszawa 2003.
- THOMÉSE P.F.: *Cień mojego dziecka*. Przeł. A. OCZKO. Wołowiec 2011.
- TILLICH P.: *Męstwo bycia*. Przeł. H. BEDNAREK. Paris 1983.
- TISCHNER J.: *Filozofia dramatu*. Wprowadzenie. Kraków 1998.
- TISCHNER J.: *Ksiądz na manowcach*. Kraków 2007.
- TISCHNER J.: *Świat ludzkiej nadziei*. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975. Kraków 1992.
- TOŁSTOJ L.: *Spowiedź*. Przeł. N.N. i B. BARAN. Warszawa 2011.
- TRANSTRÖMER T.: *Wiersze i proza 1954—2004*. Warszawa 2012.
- ȚURCANU F.: *Mircea Eliade. Więzień historii*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa 2008.
- UMER M., PONIEDZIELSKI A.: *Jak trwoga, to do bloga*. Warszawa 2008.
- Utrata. Wobec braku i ubywania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2013.
- VANIER J.: *Zaufać kruchości*. „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 37 (3088).
- VINCENZ S.: *Po stronie dialogu*. T. 1. Warszawa 1983.
- W przestrzeni dotyku*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2009.
- WALDENFELS B.: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa 2002.
- Widma pamięci*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2010.
- WIECZOREK K.: *Lévinas a problem metafizyki*. Katowice 1992.
- WIECZORKIEWICZ A.: *Monstruarium*. Gdańsk 2009.
- WITKOWSKI L.: *Ambiwalencja i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliadego wobec pedagogiki*. W: L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1997.
- WITKOWSKI L.: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań—Toruń 1994.
- WITKOWSKI L.: *Autorytet i wartości u stóp*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).
- WITKOWSKI L.: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007.
- WITKOWSKI L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1997.
- WITKOWSKI L.: *Etyka wirtuozerii. Jej wartości i ograniczenia dla pedagogów*. W: *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowa-*

- na profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. T. 1. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2012.
- WITKOWSKI L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków 2011.
- WITKOWSKI L.: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń 2009.
- WITKOWSKI L.: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007.
- WITKOWSKI L.: *Nadzieja jako (za)gubiony klucz i (z)niszczony wymiar edukacji*. W: L. WITKOWSKI: *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń 2009.
- WITKOWSKI L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.
- WITKOWSKI L.: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007.
- WITKOWSKI L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013.
- WITKOWSKI L.: *Rozprawa z autorytetem*. [Wykład wygłoszony w ramach cyklu „Medytacje filozoficzne w Łazienkach” 11 stycznia 2014 r.: <http://www.barbaraskarga.org/content/medytacje-filozoficzne-na-kanale-youtubel>].
- WITKOWSKI L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń 2000.
- WITKOWSKI L.: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń 1988.
- WITKOWSKI L.: *Typy dialogu w kulturze a strategię edukacyjne*. W: L. WITKOWSKI: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2007.
- WITKOWSKI L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000.
- WITKOWSKI L.: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: L. WITKOWSKI: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa 2007.
- WITKOWSKI L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.
- WOOLF V.: *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*. Przeł. M. LAVERGNE. Warszawa 2005.
- WOOLF V.: *O chorowaniu*. Przeł. M. HEYDEL. Wołowiec 2010.
- WRÓBEL S.: *Ćwiczenia z przyjaźni*. Kraków 2012.

- WUJEK J.: *Wykład Pisma Świętego. Postilla catholica*. Cz. 1. Komorów 1997 (reprint: Kraków 1868—1870).
- Z tęsknoty za mistrzem. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2007.
- ZALESKI M.: *Formy pamięci*. Gdańsk 2004.
- ZAMOJSKI P.: *Pytanie o cel kształcenia — zaproszenie do debaty*. Gdańsk 2010.
- ZIĘBA M., ZIOŁO M.: *Lekarstwo życia*. Poznań 2002.
- ZNANIECKI F.: *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*. Warszawa 1991.
- Zwierzęta i ludzie. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2011.
- ŻUREK B.: *Jan Paweł II w moim życiu*. „Życie Duchowe” 2006, nr 46.

Wykaz pierwodruków

- Pedagogiczny efekt pogranicza*. W: *Śląsk — miejsce spotkania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2005, s. 40—46 [wersja zmieniona].
- Kamień, perła, błękitne tygrysy. Szkic o wychowaniu i etyce wyrzeczenia*. W: *Śląsk — kamień drogoty*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2006, s. 52—61.
- Mistrz i nadzieja*. W: *Z tęsknoty za mistrzem*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2007, s. 41—46 [wersja zmieniona].
- Pedagogicznie mieszka człowiek*. W: *Miasto i czas*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2008, s. 21—29.
- Dotknięcie pedagogiczne — nauczyciel jako wydarzenie*. W: *W przestrzeni dotyku*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2009, s. 211—218.
- Zraniona pamięć — życiodajna moc widma*. W: *Widma pamięci*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2010, s. 58—68.
- Cyniczne potwory. Wychowanie i profile dzikości*. W: *Zwierzęta i ludzie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2011, s. 95—106.
- Powrót syna marnotrawnego — pedagogiczne laboratorium przebaczenia*. W: *Przebaczenie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2012, s. 80—99.
- Wszystkie komety świata. Szkic z topografii i pedagogii utraty*. W: *Utrata. Wobec braku i ubywania*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2013, s. 26—45.
- Canto złotego piasku. Pedagogika z ducha muzyki*. W: *Muzyka i wartości*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów 2014, s. 37—48.
- Przyjaźń jako trop (innej) edukacji*. W: *Przyjaźń*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. [Tom w przygotowaniu].

Wielki magazyn edukacji

Sokratesi i Hippiasze

Błądę po największym domu towarowym
w Europie; sklepy, restauracje, kina,
kaplice. Próbuje znaleźć wyjście, lecz nikt
nie potrafi wskazać mi drogi [...]

Tadeusz DĄBROWSKI:

*** Błądę po największym domu towarowym

1.

Dom towarowy i jego liczne architektoniczne wcielenia (galerie handlowe, centra zakupowe, *shopping malls*) stały się ważną figurą (po)nowoczesnego imaginarium. Odwołując się do swego protoplasty, zbudowanego w 1851 roku przez Josepha Paxtona słynnego Crystal Palace, dom towarowy stał się pożądaną metaforą świata, który coraz nachalniej chciał mówić o sobie wyłącznie w kategoriach ekonomicznych. Chodziło już nie tylko o dominujące kategorie zysku i straty, ale także o napisanie nowego scenariusza ról społecznych, w którym wszystkie postacie obsadzono jako sprzedających lub kupujących. Wielki magazyn okazał się najwłaściwszą scenerią; stosownie poukładane i skatalogowane dobra przekonywały dobitnie, że (1) rzeczywistość może i musi zostać opanowana, i da się sprowadzić do tego, co zmieści się w dobrze zorganizowanym porządku, oraz że (2) zadanie życiowe jednostki polega w zasadzie jedynie na opanowaniu sztuki nawigacji między owymi uporządkowanymi i dobrze opisanymi dobrami. Jak długo człowiek dostosowuje się do zastanego porządku świata, tak długo może uznawać się za dobrego obywatela wypełniającego swe zobowiązania wobec społeczeństwa. W tej czy innej formie idea posłuszeństwa wraz z towarzyszącą jej

nieodzownie praktyką nadzorowania i wszelkiego rodzaju monitoringu jest głęboko wpisana w istotę domu towarowego jako sposobu urządzenia rzeczywistości. Nobilitację przynosi miastu znajdująca się na wjeździe do niego tablica informująca dumnie, że jest ono „monitorowane”.

2.

To istota mieszczańskiego uniwersum: nagromadzenie przedmiotów, wypierające pustą przestrzeń, nagromadzenie jednak nigdy nie chaotyczne, ale służące wytworzeniu iluzji „pełnego”, „skończonego” terytorium, w którym wszystko znajduje właściwe mu miejsce. Być nie na miejscu — to podstawowa obawa tego świata. Henrik Ibsen dogłębnie go zanalizował. Jeszcze nim na scenie zjawia się postacie dramatu, scena ta zostaje „urządzona”, „umeblowana” tak, by ludzkie działanie mogło obracać się już w ściśle wytyczonych ramach. Szczegółowość owego urządzenia jest uderzająca; nic nie powinno zostać oddane przygodności stawania się. Dlatego wszystko zakodowane zostaje w szczegółach, opatrzone jakby tabliczką znamionową; nie pomija się nawet koloru abażurów. Oto początek *Dzkiej kaczk* z 1884 roku: „W domu hurtownika Werle. Kosztownie i wygodnie urządzony gabinet: szafy na książki i tapicerowane meble; pośrodku biurko zarzucone papierami i dokumentami; palą się lampy z zielonymi abażurami, pokój pogrążony jest w przytłumionym świetle”¹. Nieprzypadkowo światło jest „przytłumione”; zbyt jaskrawe raziłoby wzrok, okazywałoby się męczące i natrętne, a tego świat ów chce uniknąć za każdą cenę. Osvald Alving w *Upiorach* ujmie to z bezwzględną szczerością: „Pamiętam, że nigdy, kiedy byłem w tym domu, nie widziałem, żeby świeciło słońce”².

¹ H. IBSEN: *Dzka kaczk*. W: IDEM: *Dramaty wybrane*. T. 1. Przeł. A. MARCINIĄKÓWNA. Warszawa 2014, s. 257.

² H. IBSEN: *Upiory*. W: IDEM: *Dramaty...*, s. 139.

Słońce mogłoby pozwolić dostrzec coś, spotkania z czym wolelibyśmy uniknąć, groziłoby to bowiem zakłóceniem „domowego miru”. Świat ten ma swoją politykę i swoje prawo regulowane zasadą dostosowania się, a co za tym idzie, traktowania wszystkiego, co odmienne, jako zagrożenia. Pastor Manders, wzór wszelkich cnót, zanosi modły, by „duch prawa i porządku jak najprędzej zagości[ł] w tym domu”³. Wnętrza Ibsena właściwie nie mają żadnego zewnątrz. Dążeniem świata tak zorganizowanego jest rozciągnąć swe władztwo jak najdalej, spychając wszystko, co może mu zagrozić, na dalekie peryferie. Rzeczywistość to długa sekwencja tego samego. Czytam dalszy ciąg początkowej scenerii *Dzkiej kaczki*: „W głębi, na tylnej ścianie, otwarte dwuskrzydłowe drzwi, portiera na drzwiach rozsunęta. Za drzwiami widać elegancki pokój jasno oświetlony lampami i świecami w kandelabrach”⁴. Peter Sloterdijk słusznie zauważa, że kapitalizm rozprzestrzenia się i zyskuje popularność, chodzi w nim bowiem „o szeroką absorpcję zewnętrznego świata przez całkowicie wykalkulowaną przestrzeń wewnętrzną”⁵.

Regularnie powracają te same przykłady i formy urządzania świata. Tomasz Mann w 1932 roku przedstawiał Goethego jako uosobienie mieszczańskiego ducha, człowieka, którego „cechowało umiłowanie porządku”, bowiem „mieszczaństwo w życiu to mocne oparcie się o ziemię, to arystokratyzm uprzywilejowanych [...]; pozwala on patrzeć z lekceważeniem »na głodomorów, stęsknionych za nieosiągalnym«”⁶. Ci, którzy tropią „nieosiągalne”, jawią się jako rodzaj potworności; nie mieszczą się bowiem w przejrzystych pozornie kategoriach zorganizowanego świata. Są tam nie na miejscu. W związku z tym stanowią rodzaj dalekiej i pachnącej niebezpiecznym „barbarzyństwem” peryferii.

³ Ibidem, s. 149.

⁴ H. IBSEN: *Dzika kaczka...*, s. 257.

⁵ P. SLOTERDIJK: *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*. Przeł. B. CYMBROWSKI. Warszawa 2011, s. 219.

⁶ T. MANN: *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*. W: IDEM: *Eseje*. Warszawa 1964, s. 275.

4.

Nowoczesność formuje się jako napięcie między twardo stojącymi na ziemi a tymi, którzy określani jako „głodomorzy stęsknione za nieosiągalnym” mają do owej ziemi stosunek zgoła inny: w najmniejszym stopniu nie odżegnując się od niej, chcą dostrzegać także coś, co nie daje się uchwycić i pojąć wyłącznie i bez reszty w kategoriach porządku organizujących nasze urządzenie świata. Pytamy więc o to, jak przygotować się do życia w nowoczesności, w której, mówiąc językiem Manna, logika „ziemi” sąsiaduje z logiką „nieosiągalnego”. To pytanie dotyczy w istocie edukacji na każdym poziomie, począwszy od szkoły podstawowej, a kończąc na uniwersytecie. Mówiąc najprościej, obowiązujący i wciąż rozwijany model kształcenia całkowicie zgubił równowagę między tymi dwoma logikami. Nigdzie nie widać tego lepiej niż w otwartym lekceważeniu, jakim zarządzająca edukacją polityczna technobiurokracja darzy refleksję — mówiąc najogólniej — humanistyczną.

5.

Lekceważenie to wychodzi na jaw w procedurach ewaluacyjno-kategoryzacyjnych, krytyczna refleksja humanistyczna sprawia bowiem wyraźny kłopot tym narzędziom wypracowanym przez technobiurokrację nauki i lansowanym jako droga doskonalenia poziomu edukacji. Trudności, jakie myśl humanistyczna sprawia tym procedurom, wcale nie rodzą się z chęci przeciwstawiania humanistyki naukom ścisłym; przeciwnie — stawką jest zbliżenie tych dwóch ogromnych obszarów myślenia po to, aby mogły wspólnie sprzeciwić się ujednolicającemu dyskursowi wywodzącemu się z kręgów biurokratycznie pojmowanego zarządzania pragnącego poddać wszystko reżimowi opłacalności i szybkiej stopy zwrotu. To z bezkrytycznego kultu produkcji i kapitału czerpią swe siły proce-

dury technobiurokratyczne stosowane w nauce i edukacji. Obecnie stosowane opisy sylabusów, w których mnożą się mniej lub bardziej abstrakcyjne i niekiedy brzmiące absurdalnie „efekty kształcenia”, a przedmioty i umiejętności zostają zakodowane symbolami niczym towary kodem kreskowym, znajdują swój początek w dwóch silnie przez technobiurokrację żywionych przeświadczeniach. Pierwszym jest wiara w to, że dopiero założywszy, iż zadaniem szkoły (każdej) jest „produkcja” i relacja świadczenia usługi zachodząca między klientem a fachowcem, można przystąpić do jakichkolwiek zabiegów mierzenia. Drugim — przekonanie, że wiedza jako towar musi zostać odpowiednio „wyłożona”, jednak czasownik „wyłożyć” nie odnosi się wcale do sposobu i jakości wykładu (działalność nauczycielska uniwersytetu dla technobiurokracji praktycznie nie istnieje), lecz do tego, jak tematy wykładów i obszary zagadnień zostaną udośćniane wizualnie studentowi. „Wyłożyć” dla technobiurokracji to nie „zrozumieć”, nie „poszukiwać”, lecz zgoła odwrotnie: „wyłożyć” to efektownie opakować, opatrzyć stosownym kodem i ustawić przed oczami klienta-studenta, tak samo, jak w sposób zachęcający „wykłada się” towary na półkach wielkiego magazynu.

Tak pojęta kultura edukacyjna neutralizuje możliwość osobistego i osobowego angażowania się zarówno studenta, jak i profesora. Pierwszy ma nie więcej, jak „kupić” (ponosząc ryzyko, że wybór okaże się nietrafny), drugiemu pozostaje „sprzedaż” (z dużym prawdopodobieństwem, że dla niemałego procentu „kupujących” będzie to „towar” jedynie „obowiązkowego”, gdyż przewidzianego programem studiów, a nie osobistym zainteresowaniem, „zakup”). Krzysztof Maliszewski diagnozuje tę sytuację jako deficyt „sprzężenia” studiowania z osobowością: „Można zatem długie lata znajdować się w trybach instytucji oświatowych, trzymać w rękach najwybitniejsze dzieła [...] — i wszystko to potrafi nie mieć najmniejszego waloru kształcącego [...]”. Nie powinniśmy przeoczyć wiele mówiącej retoryki: w rozszerzającej się wszechwładzy technobiurokracji edukacji „kształcenie” w coraz większym stopniu traci swój podstawowy walor ćwiczenia się w rozumnej i wrażliwej na innych wolności. Teraz zostają coraz energiczniej obracające się „tryby” technobiurokratycznej maszyny, a indagując studenta, częs-

to niemal już automatycznie pytamy nie o to, „czy czytał”, ale czy choć „miał w rękę” wybraną książkę.

6.

Technobiurokracja opiera się na założeniu, że w istocie edukacja i nauka nie należą do sfery dociekania, ale zarządzania. Stąd już naturalny zwrot do „zasobów ludzkich” i „produkcji”, te zaś poddają się kwantyfikacji, w której technobiurokracja widzi swój naturalny żywioł. Minister nauki i szkolnictwa wyższego mówi o młodych uczonych głównie nie jako o ludziach szukających swojego miejsca, ale jako o „kapitale”. Czytam: „Na uczelniach za mało patrzy się na młodych jak na kapitał”⁷. Wydaje się, że jest odwrotnie: uczelnia ma za mało środków, by patrzeć na nich jak na „ludzi”, i właśnie dlatego przelicza ich na mający się zmieścić w ograniczeniach budżetowych „kapitał”. Przytoczmy tylko dwie wypowiedzi z bogatego zasobu uzasadniającego takie przekonanie. Pierwsza mówi wprost o produkcyjnym charakterze instytucji edukacyjnej: „Produkcyjny charakter uczelni i nauki nie budzi wątpliwości, a ich rola w tworzeniu PKB jest znaczna w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo. Dlatego nie powinno oburzać stwierdzenie, że uczelnia jest organizacją produkcyjną wytwarzającą produkty w celu zaspokojenia wymagań rynku”. Druga, skonstatowawszy, że „zmiany w zarządzaniu uniwersytetami są konieczne”, uczelnie bowiem „muszą przededefiniować swoje podejście do edukacji i spojrzeć na nią oczami swoich klientów”, koncentruje się na określeniu relacji uczelnia — student wyłącznie w kategoriach kupna i sprzedaży. Relacje te układają się w trzy fazy: „przedsprzedażową, podczas której student podejmuje decyzje o wyborze kierunku studiów i uczelni, sprzedażową rozpoczynającą się wraz z zakwalifikowaniem się na

⁷ Uniwersytet psuje się od rektora. Z Prof. Leną Kolarską-Bobińską rozmawia Agnieszka Kublik. „Gazeta Wyborcza” z 7–8.02.2015 r., s. 16–17.

studia i kończą w momencie ukończenia studiów oraz posprzedażową, następującą po ukończeniu studiów”⁸. Oto daleko posunięta konsekwencja świata pojętego jako wielki magazyn: „Implikuje on projekt, który przenosi całokształt życia (pracy, życzeń i wyrażania się) objętych nim ludzi w immanencję siły nabywczej”⁹.

7.

Kiedy minister nauki i szkolnictwa wyższego w tym samym wywiadzie mówi, że „nasze uczelnie pilnie potrzebują zarządzania”, wyraża właśnie to przeświadczenie o wyższości porządku technobiurokratycznego nad (bez)ładem dociekania. Nie należę do tych, o których Pani Minister mówi w następnym zdaniu, a którzy oburzają się na obecność zawodowego menedżera w uniwersytecie. Wprost przeciwnie — sprawny zarządca byłby istotnie dużą pomocą, gdyby faktycznie mógł się tam pojawić. Jednak w sytuacji znikomej dotacji budżetowej na naukę niewiele uczelni będzie mogło znaleźć środki na zatrudnienie takiego — zazwyczaj świetnie opłacanego w biznesie — fachowca. Technobiurokracja wyraża swą wyższość zdolnością do tworzenia mało realistycznych przepisów i dawaniem rad na ogół niespełnialnych (konkursy istotnie powinny być „otwarte”, ale kto zaryzykuje przeniesienie się na drugi koniec Polski z pensją poniżej średniej krajowej), niekiedy o charakterystycznie magicznym charakterze. Nie wiem, dlaczego menedżer ze stopniem doktora (a takiego wymaga ustawa o szkolnictwie wyższym) miałby być automatycznie lepszy od menedżera tego stop-

⁸ Pierwszy cytat pochodzi z książki Tadeusza WAWAKA: *Jakość zarządzania w szkołach wyższych* (Kraków 2012), drugi z pracy Anny DRAPÍŃSKIEJ: *O zarządzaniu relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych* (Warszawa 2011). Obydwa cytaty przywołuję za nieocenioną książką: *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza — interpretacje — konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA i in. Kraków 2013, odpowiednio s. 314 i 313.

⁹ P. SŁOTERDIJK: *Kryształowy pałac...*, s. 220.

nia pozbawionego. W obecnej sytuacji technobiurokracja edukacji tworzy system zaklinania rzeczywistości, w którym zapisy prawne kreują osobny świat administracyjnej szczęśliwości i bez-myślnego ładu. Dlatego niezbędne są jej coraz sztywniejsze mierniki, coraz większa, bałwochwalcza idealizacja systemu grantowego (zapewne koniecznego, ale dalece nierozwiązującego problemów polskiej edukacji), coraz ciaśniejsze ramy kontroli.

8.

Gdy zarządzanie podporządkowuje sobie dociekanie, namysł i błędne poszukiwanie będące istotą kształcenia muszą ustąpić przed nerwowym zabieganiem o spełnienie administracyjnych wymogów ustalonych przez technobiurokrację. Te dwa porządki pojmują czas w radykalnie odmienny sposób. Dla uczącego się (a mowa nie tylko o studencie, ale i profesorze, ten bowiem, jeśli chce być godny tego miana, nie zaprzestaje nigdy uczenia się), chociaż niewątpliwie musi on szanować sposób organizacji pracy uczelni, podział toku studiów na lata i semestry, czas jest jakby „uwolniony” w tym sensie, że jego praca, szanując wymogi i rygory zastanego porządku rzeczy, nie zamyka się w nich, lecz je przekracza. Uczący się (jeśli traktować czynność uczenia się poważnie, a nie jedynie statystycznie jako schodzenie z rynku zatrudnienia w celu otrzymania dyplomu) nie zadowala się ustalonym dla niego, poza nim samym, czasem i tym, co w tym czasie mamy do wykonania; poszukuje czasu właściwego dla siebie i swoich zainteresowań. Moglibyśmy rzec, że kształcenie się jest poszukiwaniem czasu właściwego dla-, ale jest to czas znaleziony przeze mnie i dla zajęć/lektur/studiów, które zajmują mnie jakby „obok” tego, co zostało mi przypisane obowiązującym porządkiem rzeczy.

Technobiurokracja natomiast rozumie czas zupełnie inaczej. Jest on niczym innym jak linearną sekwencją jednostek chronologicznych, z których każda ma przypisaną sobie jednostajną wartość. Nie jest to czas, który znajduję dla-, lecz czas, który został mi narzucony wraz ze wszystkim, co powinno zostać w nim zdziałane. Czas kształcenia jest czasem wolności służącej poszukiwaniu; czas technobiurokracji to czas domeny, w której wszystko już właściwie zostało znalezione, pomierzone i ustalone. Stąd hierarchie czasopism naukowych, najrozmaitsze listy hierarchizujące publikacje, często bez zwrócenia uwagi na zawartość merytoryczną, samo miejsce i logo wydawcy są bowiem dla technobiurokracji wystarczającą gwarancją; stąd lekceważenie mniejszych ośrodków naukowych, ale również i postępujące w zastraszającym tempie ubezwłasnowolnienie studenta prowadzonego za rękę układanym tygodniowo tygodniu sylabusem i całkowicie zagubionego, gdy w trakcie zajęć pojawi się tekst nieumieszczony w spisie lektur. O tzw. efektach kształcenia nawet nie wspomnę, ponieważ te przypominają klocki, które można dopasowywać do dowolnych właściwie zajęć. Do jakich to przedmiotów nie będzie pasował zapis: „ma [student — T.S.] ogólną wiedzę o charakterze i znaczeniu dziedzin oraz dyscyplin naukowych pochodzących z co najmniej dwóch różnych obszarów nauk”, czy też to, że „rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie” (nawiasem mówiąc, ciekawy jestem, jak autorzy owych „efektów” wyobrażają sobie sprawdzenie „rozumienia potrzeby kształcenia się przez całe życie”)? W ostatnich zaleceniach, jakie otrzymałem do sporządzenia sylabusa, widniała także wskazówka, żeby umieścić w nich zapis mówiący o tym, że „wręczenie pracy zaliczeniowej nie jest równoznaczne z jej zaliczeniem”, oraz to, że praca taka ma mieć do 1 100 słów i zawierać około 15 cytatów. To stan rzeczy, w którym technobiurokratyczna gadanina zagłusza swym hałasem wszelkie pytanie, dążąc do ustanowienia edukacji jako odrębnej rzeczywistości zamkniętych formuł, podczas gdy w kształceniu chodzi o coś zupełnie innego, o „stałe przewycięzanie”, w którym „nie ma

mowy i miejsca na ukształtowanie absolutne”, już zaś grecki model kształcenia wysuwał na plan pierwszy „niedostateczne i infinitywne »przekształcanie się«”¹⁰.

10.

Gdy kształcenie winno być ćwiczeniem w mądrze praktykowanej wolności po to, aby budować zaufanie oparte na wrażliwości na społeczną i kulturową otulinę, w której przychodzi nam żyć i pracować, technobiurokracja zmierza do modelu edukacyjnego akcentującego posuniętą do absurdu nieufność do uczestników świata kształcenia, którzy muszą zostać nie tylko poddani ścisłej kontroli (mnożące się biurokratyczne sprawozdania, audyty po „profesorskiej” stronie uczelni), ale winni kontrolę ową potraktować jako niezbędny przewodnik po rzeczywistości i imperatyw działania (student winien czuć się zaniepokojony, gdy wykładowca naruszy porządek ustalony sylabusem). Wymogi technobiurokracji nauki spełnia nie ten student, który poszukuje właściwego czasu dla-, ale ten, kto mniej lub bardziej skrupulatnie dostosowuje się do ustalonego porządku rzeczy i niechętnie reaguje na wszelkie propozycje zmian. Nie spełnia tychże wymogów ten profesor, który ucząc, inspiruje swą pracą młodych adeptów, ale profesor będący sprawnym łowcą grantów. Minister Kolarska-Bobińska raz jeszcze: „Znam młodą dziewczynę, jest jednym z naszych ambasadorów nauki. Ma bardzo dużo grantów. Mówi, że jej wystarcza na wszystko. Można być naukowcem i bardzo dobrze zarabiać”¹¹. Chwała młodej osobie za jej osiągnięcia i aktywność, lecz w kształceniu liczy się także i to, a może nawet przede wszystkim to, czy w codziennej pracy potrafimy inspirować do zadawania pytań, które nie stanowią podstawy do aplikowania o kolejny grant, lecz do refleksyjno-krytycznego angażowania się

¹⁰ C. WODZIŃSKI: *Esseje pierwsze*. Gdańsk 2014, s. 166.

¹¹ *Uniwersytet psuje się od rektora...*, s. 17.

w przygodność naszego życia. Stawką kształcenia nie jest wysoka skuteczność grantowa, lecz rozumne życie. Ágnes Heller pisze, że „można żyć bezrefleksyjnie, jednak taka egzystencja nie jest egzystencją osoby nowoczesnej, która zaakceptowała już wyzwanie i doświadczyła terroru przygodności kosmicznej”¹². Pamiętajmy, że jeśli „sekret wychowania to sekret przejmującego dotknięcia”, jak pisze Krzysztof Maliszewski, dotknięcie owo rozumiemy właśnie jako nagłe wyrzucenie nas poza nawias „miejsca”, w którym wszystko zdaje się już dobrze skatalogowane i „wyłożone” ku wygodzie naszego spojrzenia. Już w 1793 roku Friedrich Schiller przestrzegał przed „przystrzyżonymi wychowankami reguły”, których „leniwa dusza” praktykuje szczególną ekonomię, dającą duchowi „niewiele szczęścia” i pozwalającą na utrzymywanie w porządku *buchalterii* natury¹³. Uniwersytetowi powinno zatem zależeć na niepokojeniu „leniwych dusz”, to zaś zakłada, że jego działanie zarówno w sferze badań, jak i dydaktyki wyraża sprzeciw wobec tego, co Hannah Arendt nazywała „duchem banaudyjskim” właściwym osobom „o czysto utylitarnej mentalności, niezdolnym do myślenia i osądzania danej rzeczy niezależnie od jej funkcji lub użyteczności”¹⁴.

11.

Hałaśliwy jazgot dokumentów w rodzaju „efekty kształcenia” zagłusza potrzebę pytania niezbędną dla kultury kształcenia. Technoburokracja przemienia czas pracy profesora i studenta w czas odpowiadzi zamieniony na sukces (mierzony punktacją za publikacje, powodzenie w konkursach na granty), uważając chwile poświęcone pytaniom za stracone. Wszak nie sposób umieścić go w żadnym

¹² Á. HELLER: *Przygodność*. Przeł. W. BULIRA. W: Á. HELLER: *Eseje o nowoczesności*. Red. J.P. HUDZIK. Toruń 2012, s. 62.

¹³ F. SCHILLER: *Pisma teoretyczne*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 2011, s. 234.

¹⁴ H. ARENDT: *Między czasem minionym a przyszłym*. Przeł. M. GODYŃ, W. MAJEJ. Warszawa 2011, s. 259.

sprawozdaniu, nie uwzględnia go żadna tabela, nie pomieści go żaden zaszyfrowany „efekt kształcenia”, pytanie jest bowiem formą otwartego myślenia, często meandrycznego, nieterminowego i wzbraniającego się przed ujęciem w gotowe formuły. Technobiurokracja nie może zejść do sfery „dotyku” — musi ograniczyć się do kręgu tego, co przedstawia się nie jako niepewność i błędzenie, lecz jako odpowiedź, nawet jeśli, jak słusznie zauważa Piotr Nowak, jest to odpowiedź „na przypadkowo [dodajmy od siebie — i koniunkturalnie — T.S.] zadane pytania”¹⁵. Procedury technobiurokratycznego zarządzania edukacją nie odnoszą się do tego, co mnie *dotyka* (do żywego), lecz wyłącznie do tego, co mnie (administracyjnie) *dotyczy*. Profesor z tej perspektywy nie ma nic do powiedzenia, a jedynie do sprawozdania. Tak jak zarządzanie wypiera dociekanie, tak sprawozdanie bierze górę nad mówieniem. Czytamy w książce Krzysztofa Maliszewskiego, że „*dotykające* spotkanie z nauczycielem to spotkanie z kimś, kto [...] nie tylko »realizuje materiał«, ale **jest zaangażowany w treść, którą przekazuje**, [...] daje odczuć przez nią to, co domyślne, niewypowiedziane”.

12.

Często słyszymy utyskiwania na zanik autorytetów. Problem, z którym nie potrafimy się uporać, nie polega jednak na deficycie autorytetów, lecz na naszej wobec tego stanu rzeczy niemal programowo zaplanowanej bezradności. Nieprzygotowani do podjęcia własnej refleksji przez zobojętniałą wobec myślenia i oddającą się kultowi testów szkołę, zaprzężeni do wypełniania sprawozdawczych tabel mających uzasadnić istnienie uczonych, wkuwający formułki na szkolnych lekcjach religii, na serio egzorcyzmujący złe duchy z prezydenckiego pałacu, jesteśmy społeczeństwem coraz mniej zdolnym

¹⁵ P. NOWAK: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa 2014, s. 106.

do myślenia, a tylko myślenie pozwala na w miarę niezależne i satysfakcjonujące bycie w świecie. Gdy taka zdolność zaniknie (a jesteśmy niebezpiecznie zaawansowani na tej drodze), pozostanie tylko „największy dom towarowy w Europie”. Co prawda, nikt nie pomoże „nam znaleźć wyjścia”, ale też nie będziemy czuli niewygody, nie będziemy już bowiem wiedzieć, że wyjście w ogóle jest możliwe. Przywołajmy znów fragment z książki Krzysztofa Maliszewskiego: „Współczesny narcyz, anomijny konsument nie odczuwa zazwyczaj pustki (kulturowej, relacyjnej), którą jest dotknięty”. Pustka ta jest sprawnie zapełniana stosami stronic sprawozdań, coraz absurdalniej szczegółowych sylabusów i grantowych aplikacji.

13.

Między kształcącymi się a technobiurokratycznymi procedurami sterującymi edukacją i nauką rysuje się nieuchronnie taka różnica, jak między Sokratesem a Hippiaszem. Ten ostatni wierzy przede wszystkim w końcowy, wymierny sukces, będący ostatecznym kryterium wszelkiej działalności. Tak o tym sam mówi: „A co piękne i cenne nade wszystko, to umieć dobrze i pięknie mowę ułożyć przed sądem czy w radzie, czy wobec innej jakiej władzy, do której by się mowa odnosiła, nakłonić ją i pójść, a wziąć, nie najmniejszą, ale największą z nagród...”¹⁶. Sokrates jest daleki od pewności siebie Hippiasza, chociaż wie, że to właśnie Hippiasz wyda o nim sąd, obwiniając o to, że „interesują go głupstwa i drobiazgi i rzeczy nic niewarte”¹⁷. Sokrates kształci (się), to znaczy inaczej niż Hippiasz, dobrze zadowolony w świecie urzędów i biurokracji, jest jakby zawsze nie „na miejscu”. Powie o sobie: „[...] we mnie jakieś лихо chyba siedzi nieodparte i błąkam się ciągle i rady sobie dać nie

¹⁶ PLATON: *Hippiasz Mniejszy, Hippiasz Większy, Ion*. Przeł. W. WITWICKI. Warszawa 2008, s. 115.

¹⁷ Ibidem, s. 116.

mogę, a jeśli swoją biedę odsłaniam przed wami, mędrkami, to mnie błotem obrzucacie...”¹⁸. W *Teajtecie* Sokrates przedstawi się wprost jako „dziwadło” (*atopotatos*). To już niemal kynik, który tak zafascynował Sloterdijka.

A jednak nie ma wrogości między Sokratesem a Hippiaszem. Nawet więcej, w domowej samotności filozof ponownie wsłuchuje się w to, co usłyszał od Hippiasza, w nadziei, że dojdzie do uzgodnienia między zastanym stanem rzeczy a tym, jak być powinno. W komentarzu do Platońskiego dialogu Władysław Witwicki pisze: „Hippiasze tych potrzeb nie odczuwają i dobrze im na świecie; rozmowa z nimi ma jednak wartość dla filozofa. On słucha, jak mówią. Dostarczają mu materiału do rozważań; mówią przecież tym samym językiem co on, tylko nie przeczuwają założeń, którymi się mówiąc posługują. A w tych założeniach może gdzieś spoczywa uwikłana: prawda”¹⁹.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem, s. 146.

Tadeusz Stawek

Indeks osobowy

- Ablewicz Krystyna 76, 259
Abraham 72
Adamiak Marcin 62, 263
Adamska Halina 188, 263
Adorno Theodor 208, 220, 259
Agamben Giorgio 148, 268
Ajschtet Andrzej 127, 259
Alberoni Francesco 225, 226, 234, 259
Ankersmit Frank 126, 127, 259
Arendt Hannah 287
Aronowitz Stanley 69
Arystoteles 223, 259
- Babuchowski Andrzej 30, 203, 264
Bachtin Michaił 29, 35, 46, 57–62, 155, 246, 259, 262–264, 266, 273
Baczewski Marek 199, 259
Balthasar Hans Urs von 214, 259
Baran Bogdan 14, 99, 160, 263, 272
Barańczak Stanisław 128, 129, 259
Bartoś Tadeusz 31, 243, 260
Bateson Gregory 240
Batko Zbigniew 151, 261
Bauman Janina 35, 121, 259, 260
Bauman Zygmunt 29, 34, 35, 69, 71, 74, 75, 153, 155, 159–161, 169, 188, 221, 234, 235, 259, 260
Beck Ulrich 160
Beck-Gernsheim Elisabeth 160
Bednarek Henryk 111, 193, 207, 264, 272
- Benedykt XVI zob. Ratzinger Joseph
Berent Waław 227, 268
Berger Karol 214, 217, 260
Bergson Henri 80, 81, 123, 260, 265
Bettelheim Bruno 41, 260
Bielik-Robson Agata 31, 51, 139, 149, 185, 191, 197, 243, 247, 260
Bielska Ewa 252, 260
Bieńczyk Marek 144, 145, 155, 191, 192, 194, 200, 260, 266
Bieńkowska Ewa 10, 37, 40, 54, 260, 269
Bilińska-Suchanek Ewa 252, 260
Bloom Harold 247
Blusz Krzysztof 154, 263
Błoński Jan 122, 123, 261
Boczkowski Krzysztof 76, 165, 263
Bonowicz Wojciech 11
Borges Jorge Luis 32, 50, 75, 105, 164, 200, 221, 249, 261
Bosch Hieronim 165, 166, 270
Bourdieu Pierre 228, 261
Brach-Czaina Jolanta 32, 33, 111, 128, 261
Brzeziński Jerzy 170, 272
Buber Martin 57, 58, 73, 104, 187, 233, 256, 261
Buchner Antoni 60, 265
Buczyńska-Garewicz Hanna 98, 102, 105, 237, 238, 261
Bulira Waldemar 287
Burgin Richard 249, 261

- Cackowska Małgorzata 13, 271
 Campbell Joseph 101, 269
 Camus Albert 253, 261
 Canetti Elias 113–117, 119, 261
 Canetti Veza 117
 Carroll Lewis 55, 261
 Celan Paul 194, 261
 Celoch Eliza 89, 92, 261
 Ceynowa Andrzej 35, 260
 Chełkowski Maciej 157, 264
 Chodacki Krzysztof 230, 267
 Chołda Paulina 230, 267
 Chopin Fryderyk 212, 269
 Cichowicz Stanisław 37, 269
 Cioran Emile 20, 25, 26, 266
 Cirlić-Straszyńska Danuta 183, 270
 Coetzee John Maxwell 151, 261
 Conrad Joseph 146, 147, 261
 Cox Christoph 208, 266, 270, 271
 Cycon 224, 234, 261
 Cymbrowski Borys 279
 Czaja Dariusz 15, 206, 216, 261
 Czapczyk Jolanta 131, 269
 Czapiga Małgorzata 47, 261
 Czajewicz Eugeniusz 59, 259
 Czapski Józef 33, 270
 Czerepaniak-Walczak Maria 170, 260
 Czernecki Roman 206, 263
 Czerniak Stanisław 76, 270
 Czerwiński Marcin 225, 259
 Czyżewski Krzysztof 11, 16, 17, 23, 24, 27, 36, 55, 66, 68, 201, 220, 233, 240–246, 248–256, 262, 264, 269
 Danek Danuta 41, 260
 Dawid Jan Władysław 46, 81, 82, 262
 Dąbrowski Tadeusz 277
 Dehnel Piotr 143, 161, 271
 Demokryt z Abdery 126, 269
 Derrida Jacques 148, 213, 227, 267, 268, 271
 Dickinson Emily 247
 Diogenes z Synopy 143
 Dodd Charles Harold 155
 Doktor Jan 58, 187, 233, 261
 Domańska Ewa 126, 127, 259, 262, 269
 Dostojewski Fiodor 57, 155, 182, 197, 262
 Douglas Mary 138, 262
 Drabina Jan 11
 Drapińska Anna 283
 Dudzikowa Maria 145, 169, 260, 262, 283
 Duralska-Macheta Teresa 110, 263
 Duwakin Wiktor 57, 262
 Dzierżyńska Aleksandra 128, 263
 Eco Umberto 73, 262
 Efreim Syryjczyk, św. 78, 84
 Eisenstein Siergiej 145
 Eisner Elliot 189
 Elbanowska Dorota 75, 261
 Elbanowski Adam 50, 75, 261
 Eliade Mircea 10–12, 15, 17, 19–32, 34, 36–44, 47, 49, 52–54, 77, 78, 84, 122, 216, 250, 262, 265, 266, 272
 Elias Norbert 29
 Eliot Thomas Stearns 76, 165, 263
 Elred z Rievaulx 224, 263
 Elzenberg Henryk 79, 224, 225, 241, 263
 Emerson Caryl 62, 263
 Erikson Erik Homburger 29, 130, 273
 Eska Donata 94, 127, 267
 Farson Richard 153, 263
 Ferrari Osvaldo 105, 261
 Filek Jacek 68, 263
 Flowers Betty Sue 101, 269
 Foucault Michel 14
 Frankiewicz Małgorzata 232, 267
 Frankl Viktor Emil 129, 130, 206, 263
 Freud Sigmund 134, 186, 190–192, 196, 197, 263
 Fromm Erich 15, 37, 41, 188, 203, 263

- Gadamer Hans-Georg 14, 99, 155, 263
 Galusek Łukasz 68, 256, 270
 Garewicz Jan 60, 172, 265, 270
 Gede Marzena 154, 263
 Geertz Clifford 14, 263
 Giebułtowski Jerzy 35, 260
 Giedroyc Jerzy 33
 Girard René 40
 Giroux Henry A. 69, 223, 252, 253, 263
 Gliczner Erazm 110, 263
 Godoń Rafał 39, 40, 263
 Godyń Mieczysław 287
 Goethe Johann Wolfgang 99, 265, 279
 Goffman Erving 128, 263
 Gogh Vincent van 157, 264
 Gombrowicz Witold 26, 27, 48, 140, 264
 Gould Glenn 212, 213, 220, 270
 Grajewski Wincenty 35, 58, 259
 Gromska Daniela 223, 259
 Grün Anselm 131, 132, 264
 Grzegorzczak Jan 158, 268
 Grzegorzczak Justyna 158, 162, 268, 269
 Grzywocz Krzysztof 193, 197, 198, 264
 Guardini Romano 29, 77, 80, 264
 Guze Joanna 157, 253, 261, 264
- Habermas Jürgen 147
 Halík Tomáš 30, 76, 203, 264
 Haman Ewa 124, 270
 Heflik Wiesław 78, 264
 Heidegger Martin 97, 98, 148, 156, 185, 218, 231, 237, 246, 264, 268
 Heller Ágnes 287
 Heraklit z Efezu 227
 Herbert Zbigniew 51, 132, 133, 144, 264
 Hernas Adam 87, 103, 231, 232, 264
 Hesse Hermann 44, 139, 218, 265
 Hessen Sergiusz 28, 31, 53, 64, 65, 90, 94, 112, 264
- Heydel Magdalena 203, 273
 Hippiasz 277, 289, 290
 Hitler Adolf 25
 Holbein Hans 246
 Holland Agnieszka 168, 266
 Hołówka Jacek 154, 268
 Hudzik Jan P. 287
 Huelle Paweł 55, 264
 Husarski Wacław 109, 141, 270
- Ibsen Henrik 278, 279
 Ingarden Roman 137, 138, 264
 Ionesco Eugène 20, 25, 26, 266
 Ionescu Nae 25
 Isakowicz-Zaleski Tadeusz 11
 Issa Kobayashi 237
 Iwaszkiewicz Anna 33
 Iwaszkiewicz Jarosław 33, 185, 217, 265
- Jaeger Werner 111, 207, 264
 Jan Chryzostom, św. 78
 Jan Ewangelista, św. 45, 47, 195
 Jan Paweł II, św. 72, 89, 264, 274
 Janion Maria 15, 99, 128, 185, 264, 265
 Jankowska Dorota 214, 259
 Jaspers Karl 30, 31, 60, 83, 84, 130, 131, 265
 Jaworska-Witkowska Monika 33, 44, 139, 181, 218, 265
 Jezus Chrystus 29, 47, 77, 78, 89, 132, 155–157, 269
 Jung Carl Gustav 131
- Kaczmarek Jacek 157, 165, 204, 265
 Kadłubek Zbigniew 10–12, 36, 266, 271
 Kafka Franz 184, 246, 265
 Kania Ireneusz 20, 32, 77, 88, 101, 262, 266, 269
 Kant Immanuel 138, 140, 206, 241, 265
 Karst Roman 184, 265

- Kasperski Edward 59, 259
 Key Ellen 207–210, 265
 Kielbasa Jan 11
 Kierkegaard Søren 184, 185, 201, 202, 217, 241, 265
 Kiskurno-Koziej Ewa 72, 267
 Klekot Ewa 138, 262
 Klemens Aleksandryjski 78
 Kłobukowski Michał 249, 261
 Kłoczowski Jan Andrzej 73, 265
 Koc Barbara 146, 261
 Kochanowicz Jerzy 91, 267
 Kocjan Krzysztof 12, 20, 21, 53, 84, 262
 Kohlberg Lawrence 147
 Kolarska-Bobińska Lena 282, 286
 Kołakowski Leszek 19, 22, 29, 31, 40, 49, 52, 123, 142, 143, 216, 265, 266
 Komeński Jan Amos 101, 199, 266
 Konersmann Ralf 247, 266
 Kopciwicz Lucyna 271
 Kornatowski Wiktor 224, 261
 Kostyło Piotr 80, 260
 Kot Dobrosław 183, 266
 Kotliński Jerzy 24, 270
 Kowalkowski Alfred 184, 265
 Kowalska Małgorzata 68, 266
 Kozina Irma 11
 Koziołek Krystyna 11
 Koźbiał Jan 77, 264
 Krasińska Ewa 74, 260
 Kraus Karl 117
 Kristeva Julia 203, 266
 Krońska Irena 47, 269
 Krowicki Leszek 124, 268
 Krynicki Ryszard 270
 Krzemieniowa Krystyna 56, 247, 266, 267
 Krzemień-Ojak Krystyna 208, 259
 Ksenofont z Aten 90
 Kubiak Zygmunt 254
 Kubińska Olga 40, 169, 189, 206, 260, 271
 Kubiński Wojciech 40, 169, 260, 271
 Kubis Andrzej 127, 259
 Kublik Agnieszka 282
 Kuciak Agnieszka 73, 262
 Kuhn Thomas 14
 Kunc Aleksandra 10–12, 36, 266, 271
 Kundera Milan 154, 155, 168, 266
 Kunicka Anna 57, 262
 Kunicki Wojciech 187, 270
 Kunz Tomasz 69, 160, 221, 259, 260
 Kurczewska Joanna 55, 266
 Kurczewski Jacek 55, 266
 Kurek Aleksandra 96, 262
 Kurek Jacek 7, 9, 12, 36, 43, 44, 96, 104, 220, 226, 243, 250, 262, 266, 268, 269, 271, 272, 274, 275
 Kutyla Julian 208, 271
 Kwapisz-Osadnik Katarzyna 11
 Kwaśnik Elżbieta 88, 266
 Kwieciński Zbigniew 57, 66, 67, 72, 181, 189, 265–267, 271
 Lacan Jacques 246
 LaCapra Dominick 46, 266
 Lachowska Dorota 60, 265
 Laignel-Lavastine Alexandra 20, 25, 26, 266
 Lavergne Maja 113, 186, 273
 Lec Stanisław Jerzy 200, 201, 266
 Leder Andrzej 53, 262
 Leśmian Bolesław 185–187, 266, 267
 Leśniewska Maria 182, 262
 Lévi-Strauss Claude 15, 216
 Lévinas Emmanuel 68, 175, 176, 195, 266, 272
 Lewowicki Tadeusz 211, 273
 Liiceanu Gabriel 88, 266
 Lippitz Wilfried 68, 267
 Lipszyc Adam 93, 269

- Liszt Ferenc 219
 Lubac Henri de 29
 Lubicz Piotr 88, 267

 Łempicki Stanisław 90, 271
 Łoś Stanisław 205, 267
 Łotman Jurij 46, 62, 267
 Łoziński Jerzy 95, 106, 119, 156, 189, 209, 271
 Łukasiewicz Małgorzata 60, 229, 265, 270
 Łukasz Ewangelista, św. 155, 172
 Łysiak Waldemar 157, 267

 Madej Wojciech 287
 Mahler Gustav 215
 Malinowski Bronisław 149
 Maliszewski Krzysztof 12, 28, 36, 220, 225, 226, 239, 243, 262, 267–269, 271, 272, 274, 275, 281, 287–289
 Mandelsztam Osip 128, 129
 Manenti Alessandro 91, 267
 Mann Tomasz 279, 280
 Márai Sándor 183, 184, 225, 267
 Marais Marin 210
 Marcel Gabriel 88, 91, 94, 127, 230, 232, 267
 Marciniakówna Anna 278
 Margańska Magdalena 11
 Margański Janusz 123, 176, 188, 260, 269
 Maria z Nazaretu 9, 78
 Marion Jean-Luc 228, 267
 Markowski Michał Paweł 17, 113, 140, 171, 186, 213, 253, 257, 267
 Marquard Odo 56, 267
 Marrou Henri-Irénée 205, 267
 Marzęcki Józef 37, 263
 Mateusz Ewangelista, św. 74, 76, 78, 79
 Mayer Arno 124
 Mazurek Sławomir 90, 264
 Mazzeo Riccardo 235, 260

 McLaren Peter 71, 72, 267
 Melosik Zbyszko 70, 71, 222, 267
 Mendel Maria 99, 268, 269
 Mendyk Michał 209, 270
 Mercik Henryk 11
 Merecki Jarosław 79, 157, 269
 Merton Robert 29
 Meynet Roland 155, 268
 Męczkowska Astrid 99, 268
 Michalski Krzysztof 135, 269
 Michalski Łukasz 51, 268
 Michał Anioł (właśc. Michelangelo Buonarroti) 73
 Miedwiediew Dmitrij 146
 Migasiński Jacek 135, 195, 266, 269
 Milchman Alan 124, 268
 Miłosz Czesław 33, 35, 50, 237–240, 243, 247, 252–254, 257, 262, 268, 270
 Miłosz Oskar Władysław 238
 Miś Andrzej 142, 268
 Mizera Janusz 97, 218, 264
 Modzelewska Natalia 60, 259
 Montaigne Michel de 224, 268
 Morawski Józef 206, 263
 Mościcki Paweł 148, 268
 Moyers Bill 101, 269
 Mozart Wolfgang Amadeus 215, 217
 Mrozek Andrzej 78, 264
 Mrówczyński Piotr 41, 122, 175, 262, 266
 Müller Eugen 115
 Mysłakowski Zygmunt 66, 227, 244, 268

 Nalaskowski Aleksander 100, 138–142, 144, 146, 149, 151, 268
 Natkaniec-Nowak Lucyna 78, 264
 Nawarecki Aleksander 11
 Nawrocka Ewa 105, 261
 Neblett William 154, 268
 Neufeldówna Bronisława 207, 265

- Neuger Leonard 245, 270
 Nietzsche Friedrich 149, 227, 268
 Nikitorowicz Jerzy 56, 57, 268
 Nohavica Jaromir 179, 193
 Noica Constantin 88
 Nouwen Henri 155, 157, 158, 161–165,
 167–169, 172, 173, 175, 176, 268, 269
 Nowak Marian 7
 Nowak Piotr 45, 46, 269, 288
 Nowakowska Agnieszka 198, 270
- Oakeshott Michael 93, 95, 269
 Oczko Alicja 182, 272
 Ogrodzka-Mazur Ewa 211, 273
 Olejniczak Józef 11
 Orygenes 78
- Pascal Blaise 248
 Patalon Mirosław 271
 Pavarotti Luciano 183
 Pawelec Tomasz 11
 Paweł z Tarsu, św. 110, 111
 Paxton Joseph 277
 Peter Michał 111, 195, 269
 Piaget Jean 48
 Piekarski Jacek 68, 267
 Pieter Józef 82, 271
 Pietrzak Przemysław 62, 259
 Piotr, św. 78
 Platon 40, 47, 73, 90, 110, 111, 156, 214,
 269, 289, 290
 Plezia Marian 111, 207, 264
 Poniatowska Patrycja 235, 260
 Poniedziałki Andrzej 190, 204, 272
 Poświatowska Halina 196, 269
 Prokopiuk Jerzy 287
 Przybylak Feliks 194, 261
 Przybylski Ryszard 125, 126, 212, 219,
 269
 Przybyłowska Maria 114, 117, 261
 Przyłębski Andrzej 14
- Quignard Pascal 41, 42, 48, 179, 190,
 192, 210, 211, 215, 216, 218, 269
- Rabelais François 57
 Radcliffe Timothy 124, 131, 269
 Radlińska Helena 240, 273
 Rădulescu Gogu 24
 Ratzinger Joseph 79, 156, 157, 269
 Rączaszek Joanna 124, 270
 Regner Leopold 223, 259
 Regulska Justyna 127, 259
 Rembrandt van Rijn 155–157, 159,
 165, 167, 172–174, 176
 Reszke Robert 20, 84, 186, 191, 262,
 263, 272
 Ricoeur Paul 37, 40–42, 123, 134, 135,
 176, 177, 269
 Rieff David 198, 270
 Rieger Stefan 212, 213, 220, 270
 Rilke Rainer Maria 219
 Rodak Magda 11, 34, 78, 262
 Rodak Paweł 11, 34, 78, 262
 Rodowska Krystyna 200, 261
 Rorty Richard 52, 155
 Rosenberg Alan 124, 268
 Rousseau Jean Jacques 109, 141, 144,
 270
 Roux Dominique de 48
 Różewicz Tadeusz 124, 125, 165, 166,
 181, 270
 Rutkowiak Joanna 65, 270
 Rutkowski Krzysztof 42, 65, 218, 269,
 270
- Sachs Nelly 180, 270
 Sachse Joanna 199, 266
 Saint-Colombe Jean de 210, 215, 216
 Salamon Janusz 154, 270
 Salazar António de Oliveira 27
 Sarajlić Izet 183, 270
 Schacter Daniel L. 124, 270

- Schafer Raymond Murray 209, 210, 270
 Scheler Max 76, 172, 225, 270
 Schiller Friedrich 287
 Scholem Gershom 25
 Schuback Marcia Sá Cavalcante 244, 245, 270
 Schulz Bruno 186, 267
 Sebastian Mihail 24, 25, 27, 270
 Shakespeare William zob. Szekspir William
 Sidorek Janusz 61, 272
 Sieroń-Galusek Dorota 33, 68, 256, 270
 Sikorski Wiesław 109, 270
 Simmel Georg 187, 229, 270
 Skarga Barbara 51, 144, 223, 231, 270, 271, 273
 Sloterdijk Peter 143, 144, 150, 161, 271, 279, 283, 290
 Slouka Mark 208, 271
 Sławek Tadeusz 7, 10–12, 35, 36, 63, 104, 209, 226, 227, 266, 271, 290
 Sobol-Jurczykowski Andrzej 164, 261
 Sokrates 47, 74, 79, 90, 156, 269, 277, 289, 290
 Sonne, dr (właśc. Abraham ben Ichak) 117, 118
 Sontag Susan 198
 Sowiński Grzegorz 31, 265
 Staff Leopold 85, 271
 Stańczyk Piotr 271
 Starego Karolina 271
 Starzyński Wojciech 228, 267
 Stecko Samanta 154, 268
 Steiner George 14, 40, 87, 95, 106, 119, 155, 156, 189, 206, 209, 214, 215, 219, 271
 Stempowski Jerzy 33, 270
 Stopińska-Pająk Agnieszka 7
 Suchodolski Bogdan 89–91, 100, 101, 111, 112, 271
 Swinburne Algernon Charles 200
 Szacki Jakub 124, 268
 Szczawiński Maciej 220, 250, 269
 Szczepanowicz Barbara 78, 264
 Szczepańska Anita 123, 260
 Szczepański Marek S. 11
 Szczurek-Boruta Alina 211, 273
 Szekspir William 156, 209, 221, 261, 271
 Szeżyńska-Maćkowiak Krystyna 190, 211, 269
 Szkudlarek Tomasz 13, 57, 271
 Szołtysek Adolf 73, 271
 Szroeder Bożena 250
 Sztobryn Dorota 138, 265
 Szuman Stefan 82, 83, 271
 Szwed Antoni 202, 265
 Szymik Jerzy 11
 Szymona Wiesław 156, 269
 Śliwerski Bogusław 7, 13, 57, 68, 267, 271, 272
 Świerzowska Agata 78, 84, 272
 Świetlicki Marcin 188, 189, 272
 Tenczyńska Anna 214, 260
 Tester Keith 74, 260
 Thomése Elisa Makira 194
 Thomése Pieter Frans 181, 182, 194, 197, 198, 272
 Tillich Paul 193, 272
 Tischner Józef 29, 30, 87, 96, 103, 162, 164, 182, 206, 233, 272
 Tokarska-Bakir Joanna 128, 263
 Tołstoj Lew 155, 158, 160–163, 166–168, 170, 171, 173, 174, 272
 Toporowski Marek 11
 Trakl Georg 35, 271
 Tranströmer Tomas 185, 190, 272
 Țurcanu Florin 20, 21, 26, 39, 272
 Turska Katarzyna 124, 269
 Turski Marcin 124, 269

- Ulicka Danuta 46, 62, 259, 263, 264, 266
 Umer Magda 190, 204, 272
 Urban Marek 214, 259

 Vanier Jean 109, 110, 167, 203, 266, 272
 Venclova Tomas 201
 Vincenz Stanisław 46, 272

 Wakar Krzysztof 228, 261
 Waldenfels Bernhard 61, 63, 68, 272
 Wałęcki Andrzej 155, 268
 Warner Daniel 208, 266, 270, 271
 Wawak Tadeusz 283
 Weber Max 211
 Weryński Henryk 82, 271
 Węgrzecki Adam 76, 270
 Wieczorek Krzysztof 11, 175, 272
 Wierzchowicz Anna 146, 272
 Wierusz Kowalski Jan 29, 262
 Wierzchosławska Katarzyna 203, 266
 Wierzchosłowski Piotr 203, 266
 Witkacy (właśc. Stanisław Ignacy Witkiewicz) 186, 256, 267
 Witkowski Lech 7, 13, 16, 28, 29, 31, 44, 51, 56–58, 61, 63–65, 69, 91–95, 100, 101, 103, 107, 118, 119, 130, 145–147, 151, 169, 170, 199, 211, 212, 218, 223, 228, 231, 238–240, 248, 252, 253, 263, 265, 271–273
 Witwicki Władysław 47, 214, 269, 289, 290
 Witz Friedrich 116, 117
 Wodziński Cezary 286

 Wojtynek-Musik Krystyna 11
 Wolniewicz Marian 111, 195, 269
 Wolska Dorota 14, 263
 Wolter (właśc. François-Marie Arouet) 80
 Wołkowicz Anna 84, 131, 265
 Woolf Virginia 33, 112, 113, 186, 203, 273
 Worowska Teresa 183, 225, 267
 Wróbel Łukasz 46, 266
 Wróbel Szymon 227, 273
 Wróblewski Witold 223, 259
 Wujek Jakub 74, 110, 159, 269, 274
 Wyka Kazimierz 33
 Wylęgała Mirosław 224, 263

 Zagórska Stefania 130, 263
 Zagórski Stanisław 88, 89, 261, 266
 Zaleski Marek 122, 274
 Zamojski Piotr 223, 274
 Zapaśnik Stanisław 59, 259
 Zielenczyk Adam 31, 112, 264
 Zięba Maciej 232, 274
 Zimmerer Katarzyna 132, 264
 Zioło Michał 232, 274
 Žižek Slavoj 246
 Zlatkes Gwido 104, 261
 Znaniecki Florian 101, 274
 Zychowicz Juliusz 76, 264

 Żeleński Tadeusz (Boy) 224, 268
 Żmigrodzka Maria 99, 265
 Żurek Bernadetta 89, 274
 Żyłko Bogusław 46, 62, 267

Krzysztof Maliszewski

Pedagogy in the borderlands

“Medium Mundi” essays

Summary

The book comprises pedagogical essays, partly revisited and reedited, initially published in a transdisciplinary series “Medium Mundi” in the years 2005–2015. The author raises questions on important existential and educational phenomena such as: initiation, the borderland effect, an encounter with the master, the pedagogical lifestyle, traumatized memory, wildness, forgiveness or friendship. The pedagogical reflection of this collection navigates the contemporary humanities of the *blurred genres* and thus constitutes pedagogy as thriving on the *borderlands* — of disciplines, textbooks, semantics, culture etc. The intention that permeates this project is to strive for a renewed but rooted perspective on education, against the social mainstream that reduces the functions of education to mere training and adaptation-fostering practices.

The book is addressed to a broadly defined academia: professors, students, graduates, aficionados of various humanities and social sciences, but also to the participants of the local Medium Mundi project, of various generations and professions (and to all who find the borderlands-oriented perspective productive). It is therefore hard to predetermine the reader in a precise manner — each text can be considered a “letter in a bottle”... to be opened and read by anyone who cherishes the idea of a university not as a business and an aggregate of alienated specializations, but as a democratic public space and a workshop for independent thinking, anyone who bears in mind (or would like to be reminded) that education serves to deal with life, not only with the demands of the market.

Krzysztof Maliszewski

Die Pädagogik auf dem Berührungsgebiet von verschiedenen Welten

Die Essays aus der Reihe „Medium Mundi“

Zusammenfassung

Das Buch beinhaltet pädagogische Essays, die in der interdisziplinären Reihe „Medium Mundi“ in den Jahren 2005–2015 erschienen sind. Der Verfasser befasst sich mit solchen wichtigen die Existenz und die Bildung angehenden Fragen, wie: Einweihung, Grenzlandeffekt, Treffen mit dem Meister, pädagogischer Lebensstil, verletztes Gedächtnis, Wildheit, Vergebung, Freundschaft u.a. Theoretische Überlegungen über die Erziehung passen in gegenwärtige Geisteswissenschaften von *verschwommenen Gattungen* hinein und bilden in dem Sinne einen Teil von der Pädagogik auf dem Berührungsgebiet von verschiedenen Welten — Disziplin, Lektüre, Semantik, Kultur u.a. Ihre Verfasser beabsichtigen, nach einer renovierten und gleichzeitig in der Tradition verwurzelten Betrachtung der Bildung zu suchen und eine solche Sprache dabei zu benutzen, die den Tendenzen des Mainstreams zuwider die Bildung nicht nur auf Schulungs- und Anpassungsmaßnahmen beschränken lässt.

Das Buch richtet sich an alle den Hochschulkreis bildenden Personen: Professoren, Studenten, Absolventen, Anhänger der Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften als auch die verschiedene Generationen und Berufe vertretenden Mitglieder des regionalen Vorhabens Medium Mundi (und alle das Vorhaben akzeptierenden Personen). Es ist also ziemlich schwer, auf einen konkreten Rezipienten hinzuweisen, denn die in dem Band beinhalteten Texte sind gewissermaßen „Briefe in einer Flasche“..., öffnen kann sie jeder Mensch, dem die Idee einer solchen Universität nahe steht, die kein Unternehmen, kein Aggregat von abgesonderten Fachgebieten, sondern ein demokratischer öffentlicher Raum und ein praktischer Unterricht in souveräner Gedankenarbeit ist, und auch jeder, der noch in Erinnerung hat (oder sich daran erinnern möchte), dass die Bildung uns mit dem Leben und nicht nur mit dem Markt konfrontieren sollte.

Spis treści

Podziękowania	7
Wprowadzenie	9
Inicjacyjna struktura wychowania (inspiracje Eliadowskie) . . .	19
Pedagogiczny efekt pogranicza	55
Kamień, perła, błękitne tygrysy. Szkic o wychowaniu i etyce wyrzeczenia	73
Mistrz i nadzieja	87
Pedagogicznie mieszka człowiek	97
Dotknięcie pedagogiczne — nauczyciel jako <i>wydarzenie</i>	109
Zraniona pamięć — życiodajna moc widma	121
Cyniczne potwory. Wychowanie i profile dzikości	137
Powrót syna marnotrawnego — pedagogiczne laboratorium przebaczenia	153
Wszystkie komety świata. Szkic z topografii i pedagogii utraty .	179
<i>Canto</i> złotego piasku. Pedagogika z ducha muzyki	205
Przyjaźń jako trop (innej) edukacji	221
Poszukiwanie języka pedagogiki (inspiracje sejneńskie)	237
Bibliografia	259
Wykaz pierwodruków	275
Wielki magazyn edukacji. Sokratesi i Hippiasze (<i>Tadeusz Ślawek</i>) .	277
Indeks osobowy	291
Summary	299
Zusammenfassung	300

Na okładce wykorzystano obraz Małgorzaty Działo
pt. *Medium Mundi*

Projektant okładki: Aleksandra Gaździcka

Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel

Korektor: Agnieszka Plutecka

Łamanie: Grażyna Szewczyk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-8012-466-0

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-8012-467-7

(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 19,0. Ark. wyd. 17,0. Papier
offset. kl. III, 90 g Cena 20 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Możliwe są mianowicie powroty do wcześniej zaczynanej edukacji skierowanej nie na umiejętności zawodowe, lecz na przyswajanie sobie tej pozornie luksusowej, a w rzeczy samej nadzwyczaj potrzebnej zdolności do rozmowy przyjacielskiej ponad interesami narodowymi i sprawami finansowymi na gruncie wielkiej tradycji.

Leszek Kołakowski

Krzysztof Maliszewski – dr hab., pracuje w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest autorem książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), oraz współredaktorem serii wydawniczej „Medium Mundi”. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na pedagogice filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych podstawach wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz problematyce pedagogiki kultury.

Więcej o książce



CENA 20 ZŁ
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-466-0